



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Diagnoza i ewaluacja rozwiązań systemowych w zakresie kształcenia uczniów zdolnych na przykładzie Polski i Anglii : studium komparatystyczne

Author: Marcin Gierczyk

Citation style: Gierczyk Marcin. (2016). Diagnoza i ewaluacja rozwiązań systemowych w zakresie kształcenia uczniów zdolnych na przykładzie Polski i Anglii : studium komparatystyczne. Praca doktorska. Katowice: Uniwersytet Śląski

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

UNIwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Katedra Pedagogiki Społecznej

Mgr Marcin Gierczyk

**DIAGNOZA I EWALUACJA ROZWIĄZAŃ SYSTEMOWYCH
W ZAKRESIE KSZTAŁCENIA UCZNIÓW ZDOLNYCH
NA PRZYKŁADZIE POLSKI I ANGLII.
STUDIUM KOMPARATYSTYCZNE**

Rozprawa doktorska
przygotowana pod kierunkiem naukowym
Dr hab. Ewy Jarosz

KATOWICE 2016

SPIS TREŚCI

WSTĘP	4
--------------------	----------

Część I

TEORETYCZNE PODSTAWY PROBLEMATYKI ZDOLNOŚCI

Rozdział 1. Uczeń zdolny – rozumienie i wychowanie w kontekście historycznym	10
1.1 Klasyfikacja zdolności w ujęciu Francisa Galtona.....	16
1.2 Pierwsze badania nad przystosowaniem edukacji dla potrzeb uczniów zdolnych	19
1.3 Ogólna definicja zdolności - <i>Marland Report</i>	22
1.4 Wpływ amerykańskiej <i>Ustawy o Uczniach Zdolnych i Utalentowanych</i> Jacoba Javitsa na rozwój edukacji uczniów zdolnych w krajach anglosaskich	23
Rozdział 2. Pojęcie i natura zdolności w kontekście współczesnym.....	26
2.1 Definicje zdolności, uzdolnienia, talentu i geniuszu.....	27
2.2 Charakterystyka jednostek zdolnych.....	32
2.3 Anatomia mózgu jednostek zdolnych	37
2.4 Koncepcje zdolności w badaniach naukowych	38
Rozdział 3. Współczesne problemy i wyzwania w edukacji uczniów zdolnych	50
3.1 Zdolność jako forma elitaryzmu - <i>krzywdząca etykieta</i>	50
3.2 Nonkonformizm i zachowania ryzykowne jednostek zdolnych	52
3.3 Uczeń „podwójnie uzdolniony” oraz Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych	61
3.3 Porażka edukacyjna a paradoks odniesienia sukcesu.....	67

Część II

SYSTEM OŚWIATY W ANGLII I POLSCE – CHARAKTERYSTYKA W PERSPEKTYWIE PROBLEMATYKI UCZNIA ZDOLNEGO

Rozdział 1. Pojęcie i znaczenie systemu oświaty	72
Rozdział 2. Ogólna charakterystyka systemu oświaty oraz edukacji uczniów zdolnych w Polsce	77
2.1 Edukacja i wspieranie uczniów zdolnych w Polsce	83
2.2 Polskie modele kształcenia uczniów zdolnych	90

Rozdział 3. Ogólna charakterystyka systemu oświaty oraz edukacji uczniów zdolnych w Anglii	98
3.1 Edukacja i wspieranie uczniów zdolnych w Anglii.....	106
3.2 Angielski model kształcenia uczniów zdolnych	111
Rozdział 4. Kształcenie uczniów zdolnych w wybranych krajach świata	114

Część III

METODOLOGICZNA KONCEPCJA BADAŃ WŁASNYCH

1. Motywy i cele badań.....	121
2. Problemy badawcze	123
3. Procedura badań – metody, techniki i narzędzia badawcze.....	129
4. Przebieg badań.....	134
5. Charakterystyka prowadzonych analiz	139

Część IV

UWARUNKOWANIA KSZTAŁCENIA UCZNIÓW ZDOLNYCH W POLSCE I ANGLII W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH

Rozdział 1. Rozwiązania systemowe w zakresie edukacji i wspierania rozwoju uczniów zdolnych realizowane w Polsce i Anglii.....	144
1.1 Różnice pomiędzy polskim a angielskim modelem edukacji w zakresie kształcenia i wspierania rozwoju uczniów zdolnych	154
Rozdział 2. Uwarunkowania kształcenia uczniów zdolnych w percepcji badanych nauczycieli.	158
2.1 Charakterystyka badanej grupy nauczycieli	158
2.2 Obraz ucznia zdolnego wśród nauczycieli polskich i angielskich	161
2.3 Diagnoza i kryteria identyfikacji uczniów zdolnych w relacji badanych nauczycieli	174
2.4 Segregacja uczniów w perspektywie uzdolnień, w relacji badanych nauczycieli	182
2.5 Formy i metody pracy oraz oferta dydaktyczno-wychowawcza wobec uczniów zdolnych, w relacji badanych nauczycieli	187
2.6 Ocena nauczycieli w kwestii rozwiązań systemowych w zakresie kształcenia i wspierania uczniów zdolnych.....	200
2.7 Sukcesu edukacyjnego w percepcji badanych nauczycieli.....	206

Rozdział 3. Uwarunkowania kształcenia uczniów zdolnych w narracjach i doświadczeniach badanych studentów	211
3.1 Pojęcie „zdolności” w narracjach badanych studentów	212
3.2 Samoocena posiadanych zdolności przez badanych studentów	220
3.3 Zdolności i ich identyfikacja u badanych studentów	228
3.4 Środowisko szkolne a rozwój uzdolnień w opinii badanych studentów	232
3.5 System szkolny jako wspierający rozwój jednostek zdolnych w ocenie badanych studentów	246
3.6 Wsparcie środowiska rodzinnego w doświadczeniach badanych studentów	259
3.7 Czynniki stymulujące i ograniczające rozwój potencjałów zdolnych jednostek w opinii badanych studentów	269
3.8 Ocena studentów w kwestii własnej wewnętrznej motywacji, osiągania wyznaczanych celów i organizacji czasu	277
Rozdział 4. Poziom nonkonformizmu u badanych studentów zdolnych	284
Rozdział 5. Podsumowanie i wnioski wynikające z przeprowadzonej diagnozy i ewaluacji rozwiązań systemowych w zakresie kształcenia uczniów zdolnych w Polsce i Anglii	288
ZAKOŃCZENIE	304
BIBLIOGRAFIA	307
SPIS SCHEMATÓW	330
SPIS TABEL	331
SPIS WYKRESÓW	334
ANEKS	337

*Dzisiejsi uzdolnieni uczniowie to jutrzejsi społeczni,
intelektualni liderzy gospodarki i kultury,
a ich rozwój nie może być pozostawiony przypadkowi*
(Eyre 2009, s. 1048, 1051)

WSTĘP

Rozpoznawalną cechą współczesnego świata jest dynamizm jego przemian. Charakteryzuje on każdą sferę ludzkiej aktywności. Taki stan rzeczy dotyczy także edukacji, a ponieważ tempo rozwoju nauki jest określone, tym samym diagnozy dotyczące edukacji tak szybko jak powstają, tak szybko się starzeją. Skłania to do nieustannej aktualizacji posiadanego stanu wiedzy. Ponadto w parze z postępem naukowo-technicznym i otwarciem granic idzie migracja ludności w celach handlowych, naukowych i dla własnego rozwoju – czego przykładem jest autor niniejszej dysertacji. Przybywając do obcego kulturowo i gospodarczo kraju, człowiek poznaje jego kulturę, infrastrukturę, socjalny aspekt życia mieszkańców oraz obowiązujący w nim system kształcenia. Naturalną konsekwencją takiego stanu rzeczy jest fakt, że ocenia, w przypadku mądrych rozwiązań wzoruje się na nich i wprowadza podobne w swojej przestrzeni. Zwłaszcza, że obecnie nie istnieją przeszkody utrudniające komunikację międzykulturową, wspieranie się także w aspekcie rozwiązań edukacyjno – wychowawczych jest możliwe.

Ryszard Pachociński podkreśla, iż „wyniki pracy szkoły w zasadzie we wszystkich krajach świata są niezadowolające i dlatego stanowi ona podatny grunt do rozwoju badań porównawczych” (Pachociński, 2007, s. 9). Argumentami przemawiającymi za tego typu działaniami są: globalizacja współczesnego świata, rozwój mass mediów i homogenizacja kultury, które w zbyt wielu sferach, z punktu widzenia badacza rozwoju i zmian zachodzących we współczesnej edukacji, przejęły funkcję wychowywania młodego człowieka.

Istnieje wiele powodów, dla których warto prowadzić badania porównawcze. Po pierwsze, skłaniają one do konstruktywnej oceny tego, co jest przyjęte za oczywiste w istniejącym systemie. Po drugie, analizowanie informacji z innych krajów pozwala na porównywanie procesu przemian systemu edukacyjnego w kategoriach podobieństw i różnic. Po trzecie, zestawianie systemów edukacyjnych może być wskaźnikiem osiągnięć systemu narodowego w porównaniu z osiągnięciami systemów innych krajów (Raffe, 2007, s. 1).

Dokonując analiz komparatystycznych dotyczących edukacji uczniów zdolnych, warto odwołać się do raportu, opracowanego przez zespół Jaon Freeman. Autorzy w opracowanym przez siebie dokumencie "Worldwide provision to develop gifts and talents. An international survey. Research report" (Freeman, Raffan, Warwic, 2010), podkreślają, między innymi, że istotnym czynnikiem warunkującym efektywność systemów edukacji uczniów zdolnych na świecie jest właściwe przygotowanie nauczycieli. Dowodzą, że liczba nauczycieli odpowiednio przygotowanych do pracy z uczniami zdolnymi okazała się być „kluczem otwierającym drzwi edukacji zdolnych”. Natomiast proces identyfikowania, który oparty jest na egalitarnym podejściu do zdolności, okazuje się skutecznym elementem dobrze funkcjonujących systemów kształcenia uczniów zdolnych (Freeman, Raffan, Warwic, 2010).

Z badań wynika, że współcześnie troje na milion osób jest uzdolnionych (Montgomery, 2003, s.1) i nie ulega wątpliwości, że odkrycie potencjału zdolności drzemących w człowieku „nie dzieje się z dnia na dzień”. To proces będący połączeniem zewnętrznych i wewnętrznych (strukturalnych) sił, takich jak inteligencja, osobowość, temperament i motywacja jednostki z pewnymi osobistymi decyzjami (samozaparciem) podejmowanymi przez osoby zdolne, ale również ze wsparciem i decyzjami otoczenia, które mają szczególne znaczenie dla rozwoju indywidualnego potencjału człowieka we wczesnym okresie życia. Wartość edukacji w tym kontekście jest niepodważalna. Od poziomu szkolnictwa zależy to, czy młody człowiek zauważy szansę, jaką daje mu szkoła i czy ją wykorzysta, jak również czy szkoła odkryje potencjał ucznia i, wspierając jednostkę, rozwinie go, czy też może zaprzepaści lub ograniczy.

Potencjał osób zdolnych stanowi istotny zasób każdej społeczności i przyczynia się do rozwoju i postępu cywilizacyjnego. Obecnie wiele krajów stara się uporządkować kwestie związane z kształceniem uczniów zdolnych (Limont, 2005, s. 13) . Do tego zdania przychyliła się Raport Komitetu Kultury i Edukacji Komisji Europejskiej o edukacji dzieci zdolnych, który akcentuje, że „żadne państwo nie może pozwolić na marnowanie talentów, na stratę ludzkiego bogactwa, żadne państwo nie jest tak bogate, aby marnować talenty swoich obywateli” (Limont, Cieślikowska, 2005; Dyrda, 2011). Nie pominięto w nim także konieczności prowadzenia w środowiskach naukowych badań w zakresie problematyki związanej ze zdolnościami oraz udoskonalenia procedur identyfikacji jednostki zdolnej. W dokumencie Zgromadzenia Parlamentarnego Rady

Europy – Recommendation 1248 (1994) on Education for Gifted Children również zasygnalizowano potrzebę intensyfikacji działań w tym zakresie (Dyrda, 2011, s. 7) .

Ponad dekadę temu, w 2002 roku, w Nijmegen odbyło się spotkanie poświęcone wymianie doświadczeń w zakresie kształcenia uczniów zdolnych w państwach Unii Europejskiej. Już wtedy zwrócono uwagę, że edukację uczniów zdolnych w tych krajach należy uznać za priorytetową oraz wskazano konieczność uwzględnienia w procesie kształcenia szczególnych potrzeb edukacyjnych takich uczniów (Mönks, Pflüger, 2005, s. 9).

Wzmoczone zainteresowanie uczniem zdolnym znajduje obecnie wyraz w licznych publikacjach naukowych oraz jest tematem licznych konferencji - nie tylko tych tradycyjnych, ale również wirtualnych (The Global Virtual Meeting for Gifted Education), a także licznych portali społecznościowych (International Gifted Education), blogów (Help Me With My Gifted Child : The Gifted Parent Help Blog) oraz przedmiotem zainteresowań instytucji badawczych, których działalność zmierza w kierunku koordynacji badań, zbierania i udostępniania informacji oraz doskonalenia pracy nauczycieli.

Wybór problematyki badawczej, jak i terenu badań nie był zatem przypadkowy. Po pierwsze, Anglia uważana jest za jeden z krajów, które wypracowały dobre rozwiązania strukturalno - organizacyjne w zakresie kształcenia uczniów zdolnych. Kryteria identyfikacji uczniów zdolnych są uznawane za precyzyjne i odwołujące się do przyjętych standardów prawa oświatowego ściśle określającego obowiązki szkoły względem uczniów zdolnych (Dyrda, 2012). Po drugie, mieszkając w Anglii od 10 lat miałem możliwość bezpośredniego prowadzenia badań, spełniając przy tym trzy fundamentalne wymogi stawiane podczas prowadzenia badań w obcym kraju. Są to: 1) znajomość języka obszaru badań, 2) zamieszkanie na tym obszarze (minimum 5 lat), 3) prawidłowe rozumienie przekazu kulturowego (Bereday, 1964, za: Gmerek, 2001, s. 36), co stwarza możliwość dogłębnego analizowania istniejących w tym kraju rozwiązań w zakresie kształcenia uczniów zdolnych. Dodatkowo analiza systemu kształcenia uczniów zdolnych w warunkach polskich pozwoliła mi na uchwycenie istotnych różnic pomiędzy rozwiązaniami stosowanymi w badanych krajach. Procesy badawcze realizowane w niniejszej dysertacji, jak również ich etapy, ukierunkowane były na pozyskiwanie danych przydatnych dla przedstawicieli nauk pedagogicznych. Obserwacje społeczeństwa etapu późnej nowoczesności oraz polifoniczność kultury w ponowoczesności sugerują konieczność wznawiania

refleksji dotyczących specyfiki wyodrębniających się w tym kontekście środowisk wychowawczych (Kawula, 1996, s. 79-81). Można pokusić się o stwierdzenie, że polimorficzność współczesnej kultury przyczynia się do niejednorodności obrazu świata (Czaja-Chudyba, 2003, s.17), w którym wiedza zmienia się i dezaktywuje w zaskakującym tempie. Skłania to do refleksji nad tym, jakie skutki niesie ten proces dla edukacji, a tym samym dla rozwoju uczniów - nie tylko tych zdolnych - ale wszystkich uczących się oraz do przemyśleń, w jaki sposób do tych wszystkich zmian przygotować współczesnego nauczyciela. Bezspornie z pomocą w tej kwestii przychodzi pedagogika zdolności i twórczości, które zajmują się teorią oraz praktyką kształtowania środowisk wychowawczych w taki sposób, aby w ich kontekście możliwe było optymalne zaspokajanie potrzeb funkcjonujących w społeczeństwie jednostek zdolnych oraz stymulowanie rozwoju ich postawy twórczej, jak również formułowanie (modelowanie) potencjalnych zdolności człowieka (Giza, 2011, s. 18).

W oparciu o nakreślone wyżej przesłanki, powstała niniejsza rozprawa, składająca się z czterech zasadniczych części.

W pierwszej części pracy dokonałem analizy problematyki zogniskowanej na rozstrzygnięciach historycznych oraz definicyjnych, dotyczących kluczowych dla niniejszej dysertacji pojęć, takich jak: zdolność, uzdolnienie, talent, geniusz oraz przedstawiłem współczesne koncepcje zdolności. Dokonałem również charakterystyki uczniów zdolnych z punktu widzenia nauk humanistycznych i społecznych. W części tej skupiłem się także na problematyce etykietowania uczniów zdolnych oraz nonkonformizmie i zachowaniach ryzykownych, jako postawie twórczej. Zaprezentowałem jednocześnie zjawisko porażki edukacyjnej, prowadzącej paradoksalnie do odniesienia życiowego sukcesu, na przykładzie osób powszechnie znanych.

W części drugiej przedstawiłem opis podstawowych mechanizmów funkcjonowania systemów szkolnictwa w Polsce i Anglii. Zaprezentowałem tu także opis istniejących rozwiązań systemowych związanych z kształceniem i wspieraniem uczniów zdolnych oraz dokonałem porównania obydwu systemów.

Część trzecia stanowi prezentację aspektów metodologicznych badań własnych. Uzasadniłem tutaj przyjętą procedurę badawczą, przedstawiłem paradygmat badawczy, cele, przedmiot badań, a także problematykę badawczą.

W części czwartej zawarte zostały wyniki autorskich badań przeprowadzonych wśród nauczycieli polskich i angielskich oraz wśród studentów zdolnych z Polski i

Anglii. Część ta obejmuje analizę i interpretację materiału empirycznego, zgromadzonego w toku prowadzonych badań, a także zawiera wnioski podsumowujące z przeprowadzonej diagnozy i ewaluacji rozwiązań systemowych w zakresie kształcenia uczniów zdolnych w Polsce i Anglii oraz postulaty rekomendujące dla praktyki pedagogicznej.

W końcowej części pracy znajduje się zakończenie, które ma charakter syntetyczno-refleksyjny, bibliografia (441 pozycji, w tym 215 obcojęzycznych), spis: tabel, wykresów, rysunków, a także aneks, na który składają między innymi się wzory wykorzystanych, autorskich narzędzi badawczych.

Część I
TEORETYCZNE PODSTAWY PROBLEMATYKI ZDOLNOŚCI

ROZDZIAŁ 1.

UCZEŃ ZDOLNY – ROZUMIENIE I WYCHOWANIE W KONTEKŚCIE HISTORYCZNYM

Dokonanie rozstrzygnięć definicyjnych i/lub [historycznych] jest jednym z pierwszych etapów realizacji badań naukowych (Durkheim, 2000, s.64). Dlatego też zaprezentowane tu analizy zostaną poprzedzone refleksjami dotyczącymi problematyki zogniskowanej na rozstrzygnięciach historycznych oraz definicyjnych, dotyczących kluczowych dla planowanej dysertacji pojęć, takich jak: zdolność, uzdolnienie, talent, geniusz, koncepcje zdolności, jak i określeniem warunków przyczyniających się do zaistnienia w rzeczywistości społecznej stanów będących przedmiotem prowadzonych badań oraz zjawisk pozostających z nimi w istotnym związku.

Einstein, uznawany obecnie za jednego z największych fizyków XX wieku, w dzieciństwie nie wyróżniał się niczym spośród swoich rówieśników – mówić zaczął dopiero w wieku czterech lat, a pisać – w wieku lat siedmiu. Caruso, włoski śpiewak operowy, zwany „królem tenorów”, zanim rozpoczął swoją karierę, usłyszał od jednego ze swoich szkolnych nauczycieli, że nie może śpiewać, gdyż nie ma ku temu odpowiedniego głosu. Natomiast matka Edisona, jednego z najbardziej twórczych wynalazców na świecie, usłyszała od jego nauczyciela, że z mózgiem jej syna jest „coś nie w porządku”, gdyż miał on nader dużą głowę (CCEA¹, 2007, s. 11-12).

Opisane powyżej przykłady jednoznacznie pokazują, że nie każdy człowiek, który z perspektywy czasu został uznany za zdolnego czy utalentowanego, rozwija się w obszarach ludzkiego funkcjonowania lepiej niż osoby przeciętne. Zdolność i talent nierzadko są w człowieku ukryte, dlatego też konwencjonalna ocena umiejętności jednostki, choć uchodząca za słuszną, może prowadzić do błędnych wniosków. Warto więc zrezygnować z tradycyjnych idei identyfikacji i myślenia o osobach zdolnych i utalentowanych (CCEA, 2007, s.12), warto zrezygnować ze stereotypowej oceny, a wspomnieć, że nie każdy zdolny czy utalentowany, jest kimś pozbawionym wad.

Intelektualizm etyczny Sokratesa (Taboń, 2012) świetnie wpisuje się w powyższy kontekst, ukazując, że człowiek potrzebuje mentora, aby móc odkryć skrywane w sobie zdolności, gdyż, jak podkreślał filozof – „człowiek nie może być dobry, nie wiedząc, czym jest dobro”. Podobnie, jednostka zdolna może mieć problem z odkryciem swoich własnych preferencji, nie wiedząc, czym tak naprawdę one są. Często pada pytanie o to,

¹ Council of Curriculum, Examinations and Assessment.

gdzie znaleźć utalentowanych czy uzdolnionych ludzi, chociaż nie zauważa się potencjału tych, którzy są wokół. To dlatego między innymi bardzo wielu młodych ludzi kończy edukację, nigdy nie odkrywając nawet swoich zdolności (Robinson, 2012, s. 83).

Wszystko, co nas otacza, rodzi się w nieprzypadkowych warunkach historyczno-społeczno-ekonomicznych i to uwarunkowanie dotyczy każdej z nauk. W związku z tym, zarówno w polskiej (m.in. Szmitd, 2001; Limnon, 2005; Kawrowski, 2005; Manurzevska, 2005; Giza, 2006, Hłobił, 2010; Dyrda, 2011, 2012), jak i anglojęzycznej literaturze przedmiotu (Gallagher, 1994; Grindler, 1985; Passow, 1988; Resnick, Goodman, 1994; Tannenbaum, 1958, 1979, 1993, 2000, por. Robindon, Clinkenbeard, 2008, s. 18), istnieje wiele przeglądów historii zdolności i edukacji ucznia zdolnego, które ujmują najważniejsze wydarzenia historyczne i kulturowe związane z rozumieniem zdolności od czasów konceptualizacji kultur starożytnych do współczesności, bo ludzie wybitnie zdolni od zarania dziejów budzili zainteresowanie i podziw. Wiesława Limont podkreśla, że „rozumienie perspektywy zdolności w dużej mierze zależy od kontekstu historycznego i miejsca, w którym znajduje się osoba zdolna” (Limont, 2005, s.41). Natomiast – jak wskazuje R. Fisher (1998, s. 27). - „istotność i sens tego, co dziecko ma przeżyć i czego ma się nauczyć, wynika z szerszego kontekstu kultury, do której dziecko należy”.

Najwybitniejsi filozofowie na przestrzeni wieków wypowiadali się na tematy pedagogiczne i pasjonowali się tajemnicą twórczości oraz zdolności. Konfuciusz (551-479 p.n.e) uważał, że dzieci zdolne są bogactwem narodu i powinno się je otoczyć szczególną opieką i wsparciem. Podkreślał, że wspierać należy nie tylko te z zamożnych rodzin, ale również z tych biednych poprzez umieszczanie ich na dworach mandarynów lub cesarzy (Limont, 2005). Przedstawiciele antycznej Grecji, m. in. Sokrates (469-399 p.n.e.), opowiadali się za teorią mówiącą, że człowiek rodzi się z pewnymi zdolnościami lub pewnym potencjałem zdolności. Filozof był ponadto zdania, że człowiek powinien rozwijać się w kontekście aksjologicznym, co może, w konsekwencji, przyczynić do poprawy funkcjonowania jednostki (Taboń, 2012, s. 51). I właśnie Sokrates zwrócił uwagę na to, o czym zazwyczaj zapominają współcześni nauczyciele, a mianowicie na fakt, że zaznajamianie uczniów tylko z wiedzą książkową, to *zwykła bierność*. Rozumiał on również, że w procesie nauczania potrzebny jest dialog. Nie powinno się uczniowi pokazywać gotowych rozwiązań problemów, ale zachęcać go do poszukiwania prawdy, a tym samym samodzielności w zgłębianiu

wiedzy. Tylko w ten sposób można wspomóc rozwijanie zdolności uczniów, co oznacza, że człowiek może w życiu wchodzić w różne role. Platon (428-348 p.n.e.) oraz Arystoteles (384-322 p.n.e.) również wypowiadali się na tematy związane z potencjałem ludzkich zdolności. Arystoteles postulował, aby każdemu wyznaczać role zgodnie posiadanym przez niego paradygmatem zdolności. Podkreślał także, że uzdolnienia nie są właściwością stałą i należy je rozwijać (Limont, 2005, s.40). W swoim modelu idealnego państwa (Dialog *Państwo*) Platon zakładał trzystopniowy podział społeczeństwa, na którego czele powinni stanąć władcy-filozofowie, najmądrzejsi, najuczciwsi i nieustannie doskonalący swój umysł. Sam Platon w swojej Akademii prowadził ścisłą selekcję uczniów, a podstawowym kryterium doboru były właśnie ich wybitne zdolności (Giza, 2011, s. 18).

Po przypomnieniu myśli filozoficznej starożytnych na temat zdolności warto również przyjrzeć się poglądom jednego z najwybitniejszych polskich filozofów – Władysława Tatarkiewicza. Podkreślał on, że w myśli europejskiej wyróżnione zostały trzy rozumienia twórczości i zdolności ludzkich jako pochodnych działań Boga, artysty i człowieka (Siwiec, 2011, s. 577).

Ann Robinson i Pamela Clinkenbeard (Robinson, Clinkenbeard, 2008, s. 13-14) w swoim przeglądzie badań nad zdolnościami zaobserwowały, że historyczne korzenie zainteresowania tematem zdolności można podzielić na trzy główne epoki:

1. uzdolnienie i boskość,
2. uzdolnienie i zaburzenia nerwicowe,
3. uzdolnienie i początki testów psychologicznych.

Pierwsza z epok – uzdolnienie i boskość – nawiązuje do przekonań obowiązujących w starożytnej Grecji i Rzymie. Ich mieszkańcy wierzyli, że jednostki zdolne czy wybitne dotknięte są boskością. Być zdolnym czy utalentowanym oznaczało dla Greków i Rzymian być natchnionym przez boga, co znajduje swoje upostaciowienie w tradycji muz. Szczególnie także ceniono ludzi wybitnie zdolnych w epoce Odrodzenia.

W renesansie warunkowanym przez rozwój nauki i myśl humanistyczną, jak zauważył Robert Grinder, w większym stopniu poświęcało się uwagę jednostce jako przedmiotowi badań. W tym okresie praktyka medyczna stanowiąca platformę do obserwacji ludzkiego ciała i zachowania ostatecznie doprowadziła do powiązania sprawności intelektualnej z niestabilnością nerwową (Grinder, 1985, s. 5-34). Zarówno Cassero Lombroso, kryminolog i profesor psychiatrii, jak i Robert Nisbet dziennikarz,

często cytowani są jako pisarze, czy też autorzy, którzy przedstawiali pojęcie geniuszu, jako manifestacji neurotycznej (Robinson, Clinkenbeard, 2008, s. 13-14)².

W następnych stuleciach Rousseau i Pestalozzi, a później ich naśladowcy również zalecali indywidualne podejście do kształcenia ucznia i rozwijania jego naturalnych zdolności. Polscy przedstawiciele, zgodnie z poglądami J. A. Komeńskiego, poszukiwali metod kształcenia dla wszystkich, czyli kształcenia uniwersalnego. Jego idee były też kontynuowane i rozwijane w XIX wieku. J. F. Herbart postulował tworzenie takich systemów edukacji, które każdemu uczniowi dają możliwość rozwijania jego zdolności. W tym czasie nastąpił też szybki rozwój psychologii, z której Herbart wykorzystał ideę dostosowania organizacji klasy do różnic indywidualnych uczniów (Limont, 2010).

W następnej epoce w zakresie uzdolnień w dużej mierze rolę odgrywały badania psychologiczne, których początki sięgają obowiązkowej edukacji i wzrostu populacji imigrantów w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii, gdzie testy psychologiczne łączono z badaniami nad uzdolnieniem czy zdolnością (Grinder, 1985, s. 23).

Jeden z wczesnych przeglądów dotyczących tematyki zdolności – autorstwa Tannenbauma – zwraca uwagę na fakt, że badania naukowe nad zdolnością rozpoczęły się mniej więcej wtedy, kiedy Darwin i Mendel opublikowali swoje prace nad różnicami gatunków (Limnot, 2005; Dyrda, 2012; Robindon, Clinkenbeard, 2008, s. 17).

W wieku XIX nastąpiło upowszechnienie oświaty i edukacji, a co za tym idzie zaistniała konieczność zreformowania szkoły masowej. Indywidualne podejście do ucznia zdolnego stało się trudne. Niemniej jednak w Stanach Zjednoczonych powstały pierwsze szkoły dla uczniów zdolnych, a w szkołach masowych wprowadzono zasadę przyspieszonego ich promowania. Te idee znalazły podatny grunt w Europie. W 1905 roku Józef Petzoldt promował ideę tworzenia klas dla dzieci zdolnych i znalazł poparcie

² Małgorzata Warzywniak, w swoim artykule na temat *zróznicowania i werbalizacji emocji podstawowych*, wyjaśniając, czym jest **neurotyczność**, powołuje się na Eysencka, według którego neurotyczność to wrodzona, szczególna wrażliwość autonomicznego układu nerwowego, u niektórych osób prowadząca do łatwego wywoływania silnych i trwałych emocji. Osoby z wysokim poziomem neurotyzmu charakteryzują się zmiennością nastrojów, wysoką pobudliwością i wrażliwością oraz niską odpornością na sytuacje stresowe, bodźce emocjonalne i frustracje. Eysenck (1965) wymienia następujące symptomy związane z neurotyzmem: bóle głowy, koszmary nocne, niepokój o stan własnego zdrowia, uczucie przygnębienia, brak wiary we własne siły, poczucie niższości, zbyt długie trapienie się przeżyciami, brak energii życiowej, zmienność nastrojów [w:] Warzywniak M (2002). *Aleksytymia i Neurotyzm zróznicowanie i werbalizacja emocji podstawowych*. Przegląd Psychologiczny. Tom 45, s. 111.

choćby w osobie niemieckiego filozofa i psychologa William Sterna, który prowadził badania nad inteligencją. Stern w 1910 roku opublikował zarys „pedagogiki dziecka nadnormalnego” (Nawroczyński, 1987, s. 218). W międzywojennej Polsce także powstawały szkoły dla dzieci zdolnych, np. w Rydzynie i Krzemieńcu w Warszawie, Wilnie, Chyrowie koło Przemyśla, gdzie kształcono elity intelektualne kraju (Limont, 2010, s. 17-18). W tym czasie w wielu polskich szkołach realizowano idee i konkretne projekty, których celem było diagnozowanie i rozwój uczniów uznanych za zdolnych (system daltoński H. Parkhursta, koncepcje teoretyczno-praktyczne metody projektów W. H. Kilpatricka) (Kotarba-Kańczugowska, 2010, s. 2).

Również już w XIX wieku podjęto próby stymulacji ponadprzeciętnych uzdolnień poprzez edukację. Francisowi Galtonowi przypisuje się pierwsze badania nad dziedzicznością wysokich uzdolnień w rodzinach dziewiętnastowiecznej Anglii uwieńczone publikacją „Hereditary Genius”, studium słynnych angielskich rodzin.

Wraz z początkiem dwudziestego wieku znaczny rozwój dziedzin naukowych, takich jak pedagogika czy psychologia, położył podwaliny empiryczne i naukowe dla podjęcia edukacji ucznia zdolnego. Jedne z pierwszych obserwacji ponadprzeciętnych uzdolnień przeprowadzone w latach 20. oraz 30. XX wieku były efektem badań nad dziedzicznością zdolności umysłowych, dziećmi niedorozwiniętymi, kryterium miary pojęcia niedorozwoju umysłowego oraz rozwoju ponadprzeciętnego, a także stwierdzeń, że stopniowane szkoły nie są w stanie odpowiedzieć na potrzeby wszystkich typów uczęszczających do nich uczniów. Pionierzy tacy, jak Lewis Terman oraz Leta Stetter Hollingworth spopularyzowali koncept oraz przeprowadzili pierwsze szeroko publikowane badania naukowe nad wybitnie utalentowanymi dziećmi. W 1926 roku Leta Stetter Hollingworth opublikowała swe dzieło „Gifted Children: Their Nature and Nurture” uważane za pierwszy podręcznik dotyczący edukacji ucznia zdolnego. Lewis Terman z kolei opracował pojęcie ilorazu inteligencji, które pomogło w klasyfikacji obserwowanych dzieci według wieku umysłowego (Silverman, 2013, podaje za: Limont 2013, s. 156). Znaczna część „spuścizny” Termana przetrwała po dzień dzisiejszy, jako że wybitne zdolności i wysokie IQ nadal stawiane są na równi w wybranych teoretycznych perspektywach problematyki zdolności. Na przestrzeni mijających lat obserwuje się z kolei odmienne poglądy na temat ujęcia intelektu. Badacze, tacy jak Cattell, Guilford i Thurstone, wyszli z propozycją wieloaspektowych sposobów traktowania pojęcia intelektu (Wallace, Pierce, 1992, s. 4-9). Dane zebrane w wyniku badań przeprowadzonych w latach 80. i 90. posłużyły jako fundament wspierający tezę

o istnieniu kilku złożonych komponentów inteligencji. Większość współczesnych badaczy definiuje pojęcie wybitnego utalentowania w kontekście wielorakich uzdolnień, z których nie wszystkie związane są z intelektem. Wyniki IQ są obecnie często postrzegane jako niewystarczający wyznacznik poziomu utalentowania. Motywacja, świadomość ciągłości własnej tożsamości i kreatywność są bowiem uznawane za kluczowe cechy w wielu współczesnych koncepcjach dotyczących wybitnych zdolności (Siegler, Kotovsky, 1986, podają za: Reis S. dostępne online³).

Ostatnie trzydziestolecie XX wieku to okres burzliwych przemian ustrojowo-społeczno-politycznych w Europie. Przemiany te pociągały za sobą zmiany gospodarcze, które w konsekwencji przyniosły zainteresowanie edukacją najzdolniejszych członków europejskich społeczności. Zintensyfikowano również badania na temat kształcenia uczniów zdolnych potrzebnych w przemyśle, instytucjach badawczych i innych dziedzinach życia krajów europejskich, w tym Polski. Pedagodzy, psychologowie spotykali się na debatach poświęconych temu tematowi już w latach 70-tych. Do najciekawszych i najbardziej inspirujących zalicza się debatę w redakcji popularnego wśród nauczycieli miesięcznika „Wychowanie”, bo wypowiedzi wybitnych pedagogów dały początek trwającej do dziś dyskusji. To z tego spotkania pochodzi ważny dla polskich pedagogów cytat z wypowiedzi prof. Bogdana Suchodolskiego: „Troska o uczniów zdolnych powinna być sprawą społeczną” (Limont, 2010, s. 49-51). To także w XX wieku pojawiły się liczne idee zmierzające do zreformowania i zaktywizowania środowisk nauczycielskich. Chodziło przede wszystkim o stworzenie takich warunków dla uzdolnionych dzieci, aby mogły pod opieką nauczycieli rozwijać swoje zdolności. Najciekawszą wydaje się tu idea szkoły twórczej, w której uczeń będzie stymulowany do kreatywności, myślenia, będzie też rozwijał wrodzone zdolności (Lewowicki, 1980, s. 75).

Podsumowując rozważana na temat historii edukacji uczniów zdolnych, warto przywołać słowa Jamesa Gallaghera, który wyraził konkluzję, iż „pomimo atencji, którą otrzymują wybitnie zdolni uczniowie, podejście do nich, zarówno na poziomie edukacyjnym, jak i na poziomie społeczeństwa, przez lata było przedmiotem ambiwalencji. Możemy lubować się w produktach procesów myślowych uzdolnionych jednostek, wciąż jednak czując ukłucie zazdrości, gdy obserwujemy, jak z widoczną łatwością wykonują czynności trudne do zrealizowania dla innych ludzi. Taki konflikt pomiędzy interesem publicznym a osobistymi odczuciami obecny jest w wielu

³ http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/major_turning_points/ (dostęp: 1.1.16).

społeczeństwach i stanowi znaczącą barierę dla edukacji wybitnie uzdolnionych uczniów (Gallagher, 1994, s. 84).

1.1 Klasyfikacja zdolności w ujęciu Francisa Galtona

Francis Galton przeprowadził jedno z pierwszych w kulturze zachodniej badania nad problematyką ludzkiej zdolności, wprowadził również pierwsze testy inteligencji, które miały charakter psychofizyczny (Limont, 2005, s. 40; Giza, 2011, s. 51). Próbował wykazać, że indywidualna wielkość lub geniusz występują w rodzinach zbyt często, żeby dało się to wyjaśnić jedynie wpływami środowiskowymi. Był zdania, że ludzi można zakwalifikować do jednej z czterech grup: 1) utalentowanych – najbardziej zdolnych, 2) umiejętności – mających pewne zdolności, 3) przeciętnych, a także 4) zdegenerowanych (Gillham, 2001, s. 207). Choć jeden z poglądów Galtona może wydawać się wysoce kontrowersyjny, to opowiadał się on za celowym doskonaleniem dziedzicznych cech rasy ludzkiej poprzez zachęcanie społeczeństwa do rodzenia potomstwa przez jednostki wybitniejsze lub lepiej przystosowane (należące do dwóch pierwszych ze wspomnianych grup) i zniechęcanie do tego samego jednostek przeciętnych i nieprzystosowanych. Jego poglądy współcześnie wydają się nastawione na dyskryminację rasową, gdyż dowodził, że ludzie, mniej więcej tak jak zwierzęta hodowlane, mogą poprawiać swoje cechy za pomocą sztucznego doboru. Podkreślał, że gdyby ludzie o znacznych talentach byli selekcyonowani i kojarzeni ze sobą z pokolenia na pokolenie, w rezultacie powstałaby rasa ludzka w wysokim stopniu utalentowana. Proponował opracowanie testów inteligencji, umożliwiających wybranie wyjątkowych mężczyzn i kobiet przeznaczonych do selektywnego chowu oraz zalecał, aby tych, którzy uzyskują wysokie wyniki testowe, zachęcać za pomocą bodźców finansowych do założenia rodziny i płodzenia dzieci (Gillham, 2001, s. 209). Aby osiągnąć swoje cele, Galton zebrał obszerną kolekcję rodowodów rodzinnych brytyjskich mężczyzn, którzy osiągnęli wysoką pozycję w różnych dziedzinach, takich jak nauka, polityka, literatura, sztuka czy muzyka. Dzięki temu udało mu się dowieść, że wybitność często była cechą, która pojawiała się wśród osób spokrewnionych. Zafascynowany nową wiedzą z zakresu genetyki, Galton stwierdził, że zdolność jest dziedziczna, a osoby ze sobą spokrewnione często doświadczają podobnych możliwości rodzinnych, związanych ze statusem społecznym czy karierą. Chociaż przyznał, że różne sytuacje mogą mieć

wpływ na wybitność jednostki i jej osiągnięcia, nie zmąciło to jego wiary w istotny wpływ naturalnego doboru na poziom zdolności (Nisbett, 2010, s.45).

Galton dzięki swojemu zaangażowaniu zarówno w badania psychiczne, jak i biograficzne nad wybitnością, wyodrębnił dwie metody związane z diagnozowaniem uzdolnienia – 1) badań (studium) prospektywnych i 2) badań retrospektywnych. Jego skupienie się na badaniach naukowych i empiryzmie wyznacza podłoże dla obecnego w XX wieku zainteresowaniu tematyką zdolności (Nisbett, 2010, s. 45). To właśnie on powołał do istnienia naukę, którą nazwał eugeniką. Jak pisał, zajmowała się ona „zagadnieniami dotyczącymi tego, co w języku greckim jest określane jako Euegenes, czyli dobrego urodzenia, dziedzicznego uposażenia szlachetnymi przymiotami” (Gillham, 2001, s. 208).

Według Galtona, głównym celem eugeniki było zwiększenie wkładu użytecznych klas społecznych w rozwój społeczeństwa i przyszłych pokoleń. Cała procedura miała być wdrożona w życie społeczne zgodnie z pięcioma następującymi po sobie etapami, aby w ostatnim z nich przyjąć formę „nowej religii” (Galton, 1904 s. 7). Pierwszym krokiem procesu było rozpowszechnianie wiedzy o prawach dziedziczności oraz promowanie dalszych badań nad nimi prowadzonych. Galton był zwolennikiem aktuarialnego ujęcia praw dziedziczności – włożenia ich w ramy matematycznych statystyk, jak w przypadku wskaźników urodzeń i zgonów (Gillham, 2001, s. 209). Kolejnym etapem była analiza historyczna statystyk wskazujących wkład różnych klas społecznych (klasyfikowane według kryterium społecznej użyteczności) w rozwój populacji na przestrzeni różnych epok, w narodach starożytnych i współczesnych. Galton wierzył w istnienie silnych przesłanek przemawiających za twierdzeniem, iż wkład ten jest nierozdzielnie związany ze wzrostem oraz upadkiem narodów. W ten sposób przypisywał cywilizacjom rozwiniętym tendencję do kontrolowania płodności wysokich klas społecznych, porównując gatunek ludzki do dzikich zwierząt hodowanych w sztucznych warunkach zoo. Ich płodność spada, gdy ich wolność jest ograniczona i nie są zmuszone walczyć o przetrwanie. Galton przewidywał, że najbardziej predysponowany do przetrwania będzie typ rasy ludzkiej, który ulegnie wysokiemu ucywilizowaniu bez jednoczesnego tracenia swych możliwości rozrodczych tak, jak stało się to w przypadku udomowionych zwierząt. Następnym, trzecim krokiem procesu wdrażania eugeniki w przestrzeń nauki było systematyczne gromadzenie danych ukazujących warunki, jakie dały początek dużym, dobrze prosperującym rodzinom angielskim, co doprecyzowało warunki eugeniki. Według Galtona definicja

dobrze prosperujących rodzin obejmuje te, w których dzieci osiągają znacznie wyższą pozycję społeczną niż ich koledzy ze „szkolnej ławy” z lat wczesnoszkolnych. Galton zachęcał członków takich rodzin do prowadzenia zapisków dotyczących statusu społecznego rodziców w chwili zawarcia małżeństwa, tj.: rasy, profesji, miejsca zamieszkania i konotacji rodzinnych. Uważał, że proces prowadzenia takich rejestrów pomoże w upowszechnieniu koncepcji eugeniki, a wówczas utrwali się ona w świadomości społeczeństwa jako przedmiot poważnych badań naukowych. Czwartym etapem wdrażania teorii była weryfikacja czynników warunkujących zawarcie małżeństwa. Galton przyznawał, iż siła uczucia miłości bywa na tyle przemożna, iż niepoważne byłyby próby kierowania jego kursem (Gillham, 2001, s. 208-210). Niemniej jednak konstatował, że proste empiryczne obserwacje dowodzą, iż w ostatecznym rozrachunku to różnego rodzaju wpływy społeczne odgrywają kluczową rolę w doprowadzeniu do zawarcia małżeństwa. Jeśli nie istniałoby społeczne przyzwolenie na małżeństwa nieodpowiednie z eugenicznego punktu widzenia bądź byłyby one traktowane z nieprzychylnością często towarzyszącą związkom między kuzynostwem, niewiele z nich dochodziłoby do skutku. Piątym i ostatnim koniecznym warunkiem jest wytrwałość w głoszeniu eugeniki jako teorii o wadze narodowej. Galton wyróżnił trzy etapy tego ostatniego procesu (Galton, 1904, s. 6). Postulował, że:

1. Należy uczynić eugenikę zagadnieniem akademickim, zanim jej autentyczna ważność nie zostanie przez społeczeństwo zrozumiana i przyjęta jako fakt.

2. Teoria ta musi zostać przez społeczeństwo uznana za przedmiot, którego praktyczny rozwój zasługuje na poważne rozważenie.

3. Eugenikę należy przedstawić masowej świadomości jako nową religię.

Galton z całym przekonaniem twierdził, że koncepcja ta ma szansę stania się ortodoksyjną religią, „dogmatem przyszłości”, jako że człowiek może w pewnych kwestiach „przechrzcić” naturę, wykonując te same zadania w bardziej przezorny i szybszy sposób.

Z czasem Galton dokonał rozdziału eugeniki na pozytywną – zmierzającą do reprodukcji osobników uzdolnionych i umiejętności oraz eugenikę negatywną – zniechęcającą do reprodukcji osobników przeciętnych i zdegenerowanych. Warto również zwrócić uwagę na fakt, że istota eugeniki nie odnosi się wyłącznie do selektywnego rozmnażania ludzi, lecz także zwierząt. I tu, jako teoria odnosząca się do zwierząt, eugenika nie budzi kontrowersji, jednakże współcześnie może posiadać negatywne konotacje w stosunku do ludzi. Wiąże się to przede wszystkim

z traumatycznymi doświadczeniami wynikającymi z działalności największego ruchu eugenicznego, który wykreowany został w Niemczech podczas II wojny światowej przez Adolfa Hitlera. W III Rzeszy, za sprawą H. S. Chamberlaina, niemieckiego uczonego i filozofa pochodzenia brytyjskiego, kładziono szczególny nacisk na ideę nadczłowieka, którego reprezentacji upatrywano w przedstawicielach narodu niemieckiego, uznawanego przez nazistów za tak zwaną czystą białą „rasę aryjską” bądź też „rasę panów”⁴.

1.2 Pierwsze badania nad przystosowaniem edukacji dla potrzeb uczniów zdolnych

Prawdopodobnie, pierwszą osobą, która zwróciła uwagę na fakt, że dzieci zdolne nie są miniaturowymi osobami dorosłymi, ale raczej mieszanką grup wiekowych, ponieważ ich rozwój we wszystkich sferach nie jest jednakowy, była Leta Stetter Hollingworth (Lovecky, 2003, s.11). Urodziła się w 1886, a zmarła w 1939. Była amerykańskim psychologiem i pedagogiem, znana jest z publikacji ponad trzydziestu badań nad edukacją osób utalentowanych. Była jedną z pierwszych zwolenniczek wprowadzenia wielu kryteriów w identyfikacji osób uzdolnionych, jak również prawdopodobnie pierwszym doradcą osób utalentowanych i uzdolnionych, który prowadził badania nad ich rozwojem emocjonalnym i społecznym. W latach 1922-1923 była inicjatorką kursu w zakresie kształcenia uczniów zdolnych. Zaprojektowała pierwszy program edukacji emocjonalnej – afektywny program nauczania (Limont, 2005, s.44). Walczyła, aby obalić obowiązujące wówczas przekonania o tym, że kobiety są od urodzenia mniej sprawne intelektualnie od mężczyzn. Tymczasem aktualne badania sugerują, że mózg kobiety może być bardziej interaktywny niż mózg mężczyzny (Robinson, 2012, s. 75).

Hollingworth zainicjowała program eksperymentalny dla uzdolnionych uczniów w Szkole Speyer w Nowym Jorku, który był jednym z najbardziej znanych projektów tego typu. Zapamiętana została ponadto jako autorka dwóch książek: *Utalentowane dzieci: Ich Natura i wychowanie* (1926) oraz *Dzieci z IQ powyżej 180 w skali Stanforda-Bineta*. Druga ze wspomnianych pozycji do tej pory pozostaje najbardziej kompleksowym badaniem, jakie kiedykolwiek przeprowadzono wśród dzieci o

⁴ *Biografia Houstona Stewarta Chamberlaina* http://www.hschamberlain.net/biography_en.html (dostęp: 01.01.15).

podobnym zarysie zdolności⁵. Hollingworth odkryła, że IQ na poziomie 125-155 jest społecznie optymalne, a dzieci z IQ powyżej 170 bardziej są narażone na problemy społeczne i emocjonalne, gdyż ich umiejętności intelektualne znacznie wykraczają ponad umiejętności intelektualne ich rówieśników. Zauważyła między innymi, że wiele zdolnych dzieci ma problemy dostosowawcze, które spowodowane są przez dwa zjawiska: po pierwsze, dzieci te są traktowane jako niedorzeczne i po drugie, nie stawia się przez nimi wyzwania intelektualnych (Ibidem).

Badając dzieci z wyjątkowo wysokim IQ, Leta Hollingworth potwierdziła, że „izolacja jest schronieniem geniuszu, nie jego celem” (Ibidem). Co ciekawe, już prawie osiemdziesiąt lat temu Hollingworth zauważyła, że „w zwykłej szkole podstawowej (w sytuacji typowej dla zwykłej szkoły podstawowej), dzieci z IQ 140 marnują połowę swojego czasu, a te z IQ powyżej 170, marnują praktycznie cały swój czas” (Ibidem). Hollingworth była jednym z tych naukowców, którzy rozpoznali różnicę pomiędzy zdolnymi a wybitnie uzdolnionymi uczniami oraz fakt, że zwykłe programy nauczania są niewystarczające, aby dzieci zdolne mogły osiągnąć sukces w nauce i edukacji wyższej. Podkreślała, że osoby, które posiadają odpowiednią i szeroką wiedzę na temat dzieci zdolnych, są w stanie zaobserwować szczególne problemy z przystosowaniem, których swoistym źródłem powstania jest fakt, że dziecko jest zdolne. Zaobserwować tu można prawidłowość, że im dziecko zdolniejsze, tym więcej ma ono problemów ze względu na nierównomierny rozwój (Lovecky, 2003, s.13). Hollingworth była „zafascynowana umysłami utalentowanych dzieci i pragnęła zrozumieć indywidualne doświadczenia każdego dziecka” (Silverman, 1990, s.171). Według Silvermana, powodem jej szczególnego zainteresowania tematem wybitnie uzdolnionych i utalentowanych dzieci były prawdopodobnie próby zrozumienia wewnętrznych konfliktów spowodowanych własnymi ponadprzeciętnymi zdolnościami oraz swojej roli jako kobiety w społeczeństwie. Swą szczególną uwagę Hollingworth skierowała na sposób przetrwania wybitnie uzdolnionych dzieci w środowisku, w którym zmuszone są one do ciągłego poszukiwania umysłów podobnych do swoich własnych (Silverman, 1990, s. 176).

Badaczka zaobserwowała istotny problem związany z edukacją wybitnie uzdolnionych dzieci w szkołach publicznych, który dotyczył umieszczania ich w klasach o stopniu zaawansowania trzy lub czterokrotnie wyższym tak, aby zostały

⁵ Codd M, *History of Gifted Education and Intelligence Theories*
<http://www.riage.org/articles/intro-to-gifted-education> (dostęp: 01.04.15).

spełnione ich intelektualne potrzeby. Dzieci te często doświadczały społecznych i emocjonalnych problemów na płaszczyźnie przystosowawczej, nie mogły uczestniczyć w zajęciach sportowych na równi ze swoimi kolegami oraz nie były w stanie pisać dostatecznie szybko (Silverman, 1990, s.174). Często również miały tak wiele zainteresowań i uzdolnień, że nie były w stanie ukończyć wszystkich swoich projektów. Pragnęła założyć fundusz rewolwingowy dla dzieci uzdolnionych, który umożliwiałby im pobieranie pieniędzy na rozwój edukacyjny i zwrócenie ich, gdy wkroczą w dorosłość i ustabilizują własną sytuację finansową. Fundusz ten, pod nazwą the National Gifted Children's Fund⁶, został założony po śmierci Hollingworth jako wyraz uznania dla jej działalności.

Podczas swojej pracy badawczej Hollingworth starała się znaleźć odpowiedzi na nurtujące ją pytania (Klein, 2002, s. 128):

1. Czy publiczne szkoły powinny identyfikować i rozpoznawać dzieci uzdolnione i wspierać ich edukację?
2. Czy problem odpowiedniej pracy (z uczniem zdolnym) powinien być rozwiązany przez akcelerację w szybkim tempie za pomocą szkolnych ocen?
4. A może problem ten powinien być rozwiązany poprzez wzbogacenie ustawowego programu nauczania bez akceleracji i bez segregacji?
4. Czy dzieci uzdolnione powinny być posegregowane w specjalnych szkołach i klasach oraz uczone w systemie, który łączy wzbogacenie (tych programów edukacyjnych) i umiarkowaną akcelerację?

Chociaż pytania przez nią postawione dotyczą społeczeństwa amerykańskiego i zostały sformułowane kilkadziesiąt lat temu, to wciąż pozostają aktualne w odniesieniu do wszystkich systemów edukacyjnych, gdyż edukacja powinna być procesem uzupełniającym każdą sferę ludzkiej aktywności, a nade wszystko wspomagać zdolności.

Również na gruncie polskim można wskazać osobowości równie zaangażowane w rozwój edukacji. Bez wątpienia do zaprezentowanej tu amerykańskiej badaczki może zostać porównana Helena Radlińska (1879-1954), która tak samo jak Hollingworth (1886-1939) ma bardzo wiele zasług na gruncie oświaty i bliskie jej jest wychowanie traktowane jako niezbędny element budowania lepszej przyszłości. Obydwie badaczki łączy i to, że żyły i działały na przestrzeni tych samych lat.

⁶ *Leta Hollingworth Sponsor of the Gifted*

<http://faculty.webster.edu/woolfm/hollingworth3.html> (dostęp: 19.02.16).

1.3 Ogólna definicja zdolności - *Marland Raport*

Zainteresowanie problematyką zdolności w Stanach Zjednoczonych w latach 50-tych i 60-tych XX wieku zapoczątkowało powstanie funduszy dla uczniów uzdolnionych w matematyce i naukach ścisłych. Doprowadziło to do ukonstytuowania wielu aktów edukacyjnych, w tym The National Defense Education Act / Ustawy o Edukacji Obrony Narodowej (1958) Ustawy o Prawach Obywatelskich (1964), a także the Marland Report / Raportu Marlarda (1972). Raport Marlarda był pierwszym tego typu dokumentem, który zdefiniował szerokie pojęcie zdolności, obejmujące kreatywność, przywództwo i umiejętności akademickie (Limont, 2005; Dyrda, 2012, s. 19). Definicja zdolności w tym raporcie charakteryzuje się złożonością, zakłada przy tym pluralizm perspektyw teoretycznych. Diagnostowanie zdolności w oparciu o to podejście polega na wykorzystaniu różnorodnych narzędzi diagnostycznych pozwalających na rozpoznawanie poszczególnych rodzajów zdolności: intelektualnych, akademickich, twórczych, artystycznych, przywódczych, psychomotorycznych (Dyrda, 2012, s.22).

Jednym z głównych niezwykle frapujących wniosków Raportu Marlarda było stwierdzenie faktu deprawacji, cierpień psychicznych i stałego upośledzenia umiejętności, których obiektem mogą stać się dzieci wybitnie uzdolnione i utalentowane i których skala, wedle raportu, jest porównywalna lub większa od zakresu podobnych szkód doświadczanych przez jednostki specjalnej troski będące pod opieką Departamentu Edukacji/ The Office of Education (Marland, 1972, s. 7). W tamtych czasach mało uwagi poświęcało się rozpoznawaniu ponadprzeciętnych uzdolnień w obszarach kreatywności, zdolności artystycznych i przywódczych. Było to następstwem faktu, iż większość amerykańskich szkół publicznych nie posiadała w swej ofercie specjalistycznych programów edukacyjnych skierowanych do uczniów wybitnie uzdolnionych we wspomnianych dyscyplinach (Marland, 1972, s.17).

Definicja zawarta w Raporcie podkreśla, że aby przypisać uczniowi miano ponadprzeciętnie uzdolnionego, należy w pierwszej kolejności udowodnić jego wybitne osiągnięcia (Marland, 1972, s. 9). Definicja ta objęta została rangą państwową i zaadaptowało ją większość stanów, przystosowując swoje szkoły do identyfikacji uczniów zdolnych i sprawowania pieczy nad ich ścieżką edukacyjną. Późniejsze definicje, jak ta przytoczona w *National Excellence: A Case for Developing America's Talent* (1993) obejmują również uczniów posiadających potencjał do wybitnych

osiągnąć. Zarówno definicja Marlanda z 1972 roku, jak i ta sformułowana w 1993, roku kładzie nacisk na fakt, iż w celu pełnego rozwoju swoich umiejętności wybitnie uzdolnieni uczniowie wymagają specjalnego traktowania, a takie nie zawsze jest im zapewniane przez placówki szkolne. To aspekt często pomijany, jako że w amerykańskim społeczeństwie wciąż pokutuje myślenie, że wybitnie zdolni uczniowie świetnie poradzą sobie bez niczyjej pomocy (Stephens, 2006)⁷. Niestety, w polskim społeczeństwie również panuje taki pogląd.

Aktualnie istnieje wiele definicji konstruowanych przez rozmaite jednostki i organizacje edukacyjne. Jednakże szczególną wartość ma uniwersalna definicja uznawana przez wszystkie szkoły i obywateli, ponieważ stanowi fundament, na którym rozwijane są metody identyfikacji i programy edukacyjne dla uczniów wybitnie uzdolnionych. Ponadto definicja taka jest swoistym nośnikiem informacji, przy pomocy którego komunikowane są społeczeństwu cechy charakterystyczne, natura i potrzeby uzdolnionych uczniów. Brak takiej definicji znacznie osłabia wsparcie wszelkich starań, jakie podejmowane są w edukacji osób wybitnie uzdolnionych oraz zapewnia przeciwnikom takiej edukacji środki służące pogłębianiu mitów negujących wszelkie próby identyfikacji i zaspokajania potrzeb jednostek zdolnych.

1.4 Wpływ amerykańskiej *Ustawy o Uczniach Zdolnych i Utalentowanych* Jacoba Javitsa na rozwój edukacji uczniów zdolnych w krajach anglosaskich

Stany Zjednoczone są jednym z tych krajów, które mają długą tradycję systemowego podejścia do kształcenia, wspierania i opieki nad jednostkami zdolnymi. Liczne reformy (m.in. reforma sputnikowa), raporty, o których wspomniano powyżej (m.in. *Raport Marlanda 1972 oraz A Nation at Risk 1983*) oraz ustawy (m.in. tzw. *Jacoba Javitsa 1988*⁸) powstałe w latach 50-tych XX wieku, jak i te najaktualniejsze z roku 2001 *No Child Left Behind*, przyczyniły się do zmian w sposobie myślenia o uzdolnionych oraz ich wspierania. Stały się one jednocześnie załącznikiem do podjęcia dyskusji na temat zdolności w innych krajach świata.

⁷ Stephens K. *A Consistent Definition of Giftedness* <https://tip.duke.edu/node/832> (dostęp: 01.04.15).

⁸ Tzw. ustawa Jacoba Javitsa z 1988 r. była odpowiedzią na alarmujący raport o stanie edukacji amerykańskiej z 1983 r. *A Nation at Risk*. Ustawa ta dotyczyła finansowania opieki nad uczniami zdolnymi.

Istotny wpływ na rozwój edukacji ucznia zdolnego w krajach anglosaskich miała zwłaszcza jedna z ustaw amerykańskich, a mianowicie tzw. *Ustawa Jacoba Javitsa* z 1988 w sprawie finansowania opieki nad uczniami zdolnymi.

Ustawa Javitsa została nazwana tak dla uczczenia roli senatora Nowego Jorku, Jacoba Javitsa w promowaniu edukacji jednostek wybitnych. Ustawa ta definiuje utalentowanych i uzdolnionych uczniów jako dających dowody możliwości wybitnych osiągnięć w obszarach intelektualnych, kreatywnych lub artystycznych bądź skłonności do przewodzenia w konkretnych dziedzinach naukowych. Warto podkreślić, że Rząd Federalny Stanów Zjednoczonych był zaangażowany w problematykę edukacji wybitnie uzdolnionych i utalentowanych jeszcze na długo przed uchwaleniem Ustawy Javitsa. W 1969 roku Kongres powołał do życia wydział wspierający edukację wybitnie uzdolnionych. W 1972 roku, wraz z publikacją Raportu Marlanda określającego status edukacji wybitnie uzdolnionych i utalentowanych uczniów, temat ten skupił uwagę polityków. Raport Marlanda znacząco wpłynął na późniejsze ustawodawstwo, takie jak Ustawa o Uczniach Zdolnych i Utalentowanych/ the Gifted and Talented Act uchwalona przez Kongres w 1978 roku oraz wreszcie Ustawa Javitsa z 1988 roku powołana w celu koordynacji programów zaspokajających specjalne potrzeby edukacyjne uczniów wybitnie uzdolnionych i utalentowanych (Russo, 2008, s. 474-475).

Ustawa Javitsa jest jedynym programem federalnym koncentrującym się szczegółowo na potrzebach uzdolnionych i utalentowanych uczniów. Ustawodawstwo to wspiera rozwój uczniów wybitnie uzdolnionych i utalentowanych poprzez zezwolenie amerykańskiemu Departamentowi Edukacji na finansowanie grantów naukowych (w tym badań nad edukacją wybitnie uzdolnionych). Według *Państwowego Stowarzyszenia Dzieci Uzdolnionych*, granty te przyznawane są państwowym i lokalnym jednostkom edukacyjnym, placówkom szkolnictwa wyższego i innym publicznym bądź prywatnym placówkom. Główny nacisk kładzie się na finansowanie edukacji uzdolnionych uczniów, którzy zazwyczaj nie są reprezentowani w innych programach promujących edukację osób uzdolnionych. Działania te służą wypełnieniu znacznej przepaści między poziomem osiągnięć określonych grup uczniów. Pierwszeństwo w finansowaniu należy się uczniom z rodzin niezamożnych, niepełnosprawnym oraz uczniom bez fluencji w języku angielskim (limited English proficient - LEP). Na poziomie państwowym program Javitsa finansuje Państwowe

Centrum Badań nad Uzdolnionymi i Utalentowanymi prowadzone przez Uniwersytet Connecticut oraz Uniwersytet Virginia (Russo, 2008, s. 477).

Głównym zadaniem Programu Edukacyjnego dla Uczniów Uzdolnionych i Utalentowanych (Javitsa/Jacob K. Javits Gifted and Talented Students Education) jest prowadzenie skoordynowanych programów badań naukowych, projektów demonstracyjnych, strategii innowacji i podobnych działań podejmowanych w celu kreowania i umacniania możliwości zaspokajania potrzeb uczniów wybitnie uzdolnionych i utalentowanych przez szkoły podstawowe i ponadpodstawowe.

Według danych zawartych na stronie internetowej Państwowego Stowarzyszenia Dzieci Uzdolnionych (National Association for Gifted Children), w roku 2015 Kongres podwoił fundusze przeznaczone na Program Edukacyjny dla Uczniów Uzdolnionych i Utalentowanych Jacoba K. Javitsa do sumy \$10 mln. Wzrost ten umożliwił amerykańskiemu Departamentowi Edukacji finansowanie dodatkowych inicjatyw naukowych, kontynuację działań Państwowego Centrum Badań nad Uzdolnionymi i Utalentowanymi oraz udostępnienie funduszy grantowych stanom i dystryktom w celu wspierania ich pracy z uczniami o wysokich uzdolnieniach, którzy dotąd nie zostali objęci pomocą.

ROZDZIAŁ 2.

POJĘCIE I NATURA ZDOLNOŚCI W KONTEKŚCIE WSPÓŁCZESNYM

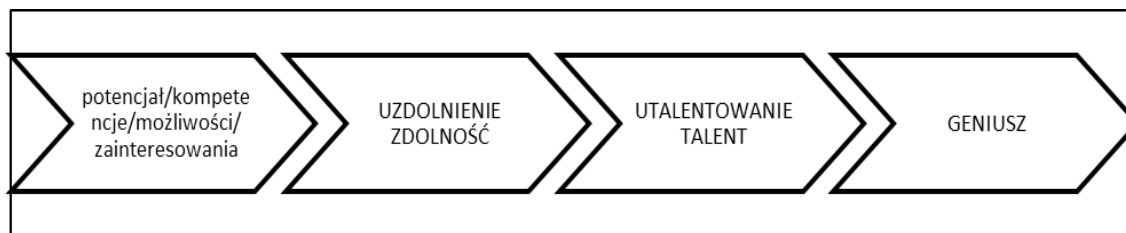
Mimo tego, że od wielu lat podejmowane są próby usystematyzowania terminologii związanej z uzdolnieniami i talentem, dylemat terminologiczny pozostaje. Być może jest on napędzany pragnieniem dotarcia do wielu odbiorców, tj. „zdolnych, uzdolnionych i utalentowanych” (Bates, Munday, 2005, s. 4-8; Brady, Koshy, 2014, s. 266-256). W publikacjach polskich poświęconych problematyce zdolności psychologicznych (m.in. Nęcka, Sekowski, Ledzińska, Chruszczewski), a także pedagogicznych (m. in. Limont, Szmidt, Giza, Karwowski, Stańczak, Trela, Hłobił, Dyrda) oraz anglojęzycznych⁹, można odnaleźć wyczerpujące analizy ewaluacji, jak i próby syntezy rozumienia pojęć zdolności i talentu oraz ich koncepcji (Dyrda, 2012, s.23).

Od trzech dekad rządy wielu krajów i profesjonalna literatura przedmiotu posługują się pojęciami takimi jak „zdolny”, „wysoce uzdolniony”, „bardzo zdolny” i „wyjątkowo zdolny”; „utalentowany”, a określenie „uzdolniony” samo w sobie jest najbardziej powszechne. Barry Teare zgłosił „niektóre ze 120 definicji i tytułów używanych w skali światowej” do wpływowej Komisji Specjalnej Izby Gmin w Anglii (House of Commons Education and Employment Committee, 1999, s.66). Również profesor Joan Freeman zauważył występowanie minimum 100 definicji zdolności, podkreślając jednocześnie, że powodem tej różnorodności jest to, że „sposób, w jaki definiuje się bardzo zdolne dziecko, zależy od tego, czego w nim poszukujemy” (Freeman, 2005, s.81).

Ponieważ rozwój zdolności, uzdolnień i talentu jest uwarunkowany szeregiem różnorodnych czynników środowiskowych, psychologicznych oraz genetycznych, prezentowany poniżej schemat (nr 1) jest dużym uproszczeniem problematyki natury zdolności i ma jedynie charakter ilustracyjny.

⁹ Liczne analizy problematyki zdolności z punktu widzenia psychologicznego, pedagogicznego i socjologicznego można znaleźć w recenzowanych czasopismach naukowych, np. *Gifted Education International* (GEI) ISSN: 02614294; oraz *Journal for the Education of the Gifted* ISSN: 0162-3532.

Schemat 1. Hierarchia zdolności



Źródło: Opracowanie własne na podstawie S. Popek (2001)

Powyższy schemat (nr 1) obrazuje kierunek rozwoju jednostki w procesie jej socjalizacji, jak i kształcenia. W podejściu egalitarnym zakłada się, że każdy człowiek posiada pewien potencjał zdolności, możliwości i zainteresowań, które przy odpowiednich warunkach intelektualnych, rozwojowych i społecznych mogą przechodzić na wyższy etap w prezentowanym schemacie.

Kompetencje uznać tutaj należy za zdolność do wykonywania pewnego rodzaju czynności czy zadań. Są to możliwości lub potencjał człowieka prowadzący do efektywnego działania w danej sytuacji - w kształceniu ogólnym kompetencje związane są z umiejętnością zastosowania wiedzy, a wiedza jest punktem wyjścia do zyskania kompetencji bezpośrednio powiązanych ze zdolnościami (Giza, 2011, s. 99). Kolejne elementy prezentowanego schematu zostaną omówione w dalszej części dysertacji.

2.1. Definicje zdolności, uzdolnienia, talentu i geniuszu

Teoria współczesnych badań nad zdolnością związana jest z psychologią indywidualnych różnic. W XIX, XX i XXI wieku psychologiczna konstrukcja inteligencji, kreatywności i motywacji dostarcza podstaw dla zrozumienia zdolności. Aktualnie nie neguje się znaczenia poziomu inteligencji dla zdolności, jednak jest on uważany za niewystarczający wskaźnik wybitnych zdolności i wymaga wsparcia między innymi ze strony środowiska zewnętrznego oraz czynników wewnętrznych, takich jak motywacja, samozaparcie i myślenie twórcze.

Psycholodzy, socjolodzy i pedagodzy zajmujący się problematyką zdolności od wielu lat zmagają się między innymi z jednoznacznym zdefiniowaniem pojęcia zdolności, co doprowadziło do powstania wielu modeli teoretycznych, które mają także swoją wartość aplikacyjną (Dyrda, 2012, s.23; Acar i in. 2016, s.81).

Nie istnieje jednoznaczna i uniwersalna definicja dziecka wybitnie uzdolnionego. Jak już wcześniej zostało zasygnalizowane, istnieje blisko 100 znaczeń terminu „zdolności”, z których prawie każde odnosi się do ponadprzeciętnego rozwoju dziecka w sferach psychologicznych, takich jak inteligencja czy kreatywność, częściej jednak dotyczą one aspektów zdobywanych przez niego osiągnięć i wymiernych wyników w nauce (Hany, 1993, s. 196-211).

Poruszając się w problematyce zdolności, nietrudno zauważyć, iż wielu autorów traktuje terminy „zdolności” i „uzdolnienia” wymiennie – jako synonimy, natomiast ci, którzy postępują inaczej, nie akcentują różnicy między zdolnościami a uzdolnieniami (Chruszczewski, 2009, s.19). Również w terminologii anglojęzycznej istnieje bogactwo określeń, jakimi posługują się badacze problematyki, wśród nich są między innymi terminy takie jak: *ability, gifts, capacity, bright, aptitude, skills, gifted, talented, exceptional talent, prodigy, genius, twice-exceptional*.

Sidney Moon (Moon, 2006, s. 25) wyróżnia dwa rodzaje definicji zdolności:

1. pojęciowe (konceptualne), które są oparte na teoretycznych koncepcjach zdolności, w których opisywana jest osoba zdolna,
2. operacyjne, w których operacyjnie przekłada się koncepcje zdolności na język praktyki i dostarcza się informacji związanych z procesem diagnozowania osób zdolnych z populacji.

W Wielkiej Brytanii różnorodność definicji skłoniła rząd do tego, aby oficjalne i profesjonalne użycie definicji zostało bardziej ujednolicone: podwójny zwrot „uzdolniony i utalentowany¹⁰”, przyjęty dekadę temu w rządowym programie "Doskonałość w Miastach" (Ofsted, 2001), wzmocniony został w Narodowej Strategii Nauczania tychże uczniów i zaczął pojawiać się w standardowym, oficjalnym języku edukacyjnym (Casey, Koshy, 2012, s. 3). Prawdopodobnie najbardziej powszechną definicją zdolności jest wciąż ta, która w 1972 roku sformułowana została przez S. P. Marlanda.

Tymczasem pojęcie zdolności w literaturze polskiej stosuje się najczęściej dla określenia ogólnej sprawności intelektualnej. Łączone ono jest ze zdolnościami ogólnymi, inteligencją, ze zdolnościami akademickimi lub szkolnymi. Zdolności, wg polskiej terminologii, to wewnętrzne zasoby, dzięki którym efektywnie wykonuje się konkretne operacje umysłowe oraz pomyślnie realizuje podjęte działania (Chruszczewski, 2009, s.27). Zdolności zatem są rozumiane jako różnice indywidualne,

¹⁰ ang. Gifted and Talented (G&T).

cechy potencjalne człowieka, wskazujące na wyższe jego możliwości w funkcjonowaniu procesów poznawczych, angażujące szczególnie takie funkcje jak pamięć i uwaga, a także obejmujące strategie rozumowania i przetwarzania informacji (Strelau, 1987; Ledzińska, 1996; Nęcka, 2003; Limont, 2010). Zdolność, wg badaczy, to pewna sprawność, którą można nabyć i jest to pewna indywidualna właściwość człowieka, zapewniająca mu powodzenie w jakiejś dziedzinie (Pietrasiński, 1969; Szmidt, Modrzejewska-Świgulska, 2013). Nie ulega więc wątpliwości, że jednostka powinna być odpowiednio stymulowana, aby owe sprawności mogły się rozwinąć.

Zdolności dzieli się na ogólne i specjalne oraz naturalne i rzeczywiste. Zdolności ogólne utożsamiane są z inteligencją, natomiast zdolności specjalne ze względnie stałymi wewnętrznymi warunkami człowieka, które współdeterminują to, jak efektywnie dana jednostka wykonuje określoną czynność w jakiejś specyficznej sferze swojej działalności (Strelau, 1992). Zdolności naturalne utożsamia się z czynnikami natury genetycznej, natomiast rzeczywiste z wytworami uczenia się (Reykowski, 1977, s.18). Można wyróżnić zdolności: intelektualne, które wiążą się z „procesami kodowania, przetwarzania i przechowywania informacji oraz przenoszenia ich w sferę realizacji i działania” (Giza, 2011, s.49), jak również twórcze (w sensie wąskim, jak i szerokim) jako cecha jednostki do wytwarzania produktów nowatorskich i cennych z punktu widzenia danej kultury, co utożsamiane jest również z kreatywnością (Giza, 2011, s. 51).

Uzdolnienia natomiast to „predyspozycje jednostki do ponadprzeciętnego wykonywania określonych czynności bądź działalności w określonej dziedzinie, np. literackiej, naukowej, artystycznej, sportowej, technicznej” (Kupisiewicz, 2009, s. 189), czyli związane są ściśle z określoną dziedziną, w której się przejawiają. Mówi się wówczas o uzdolnieniach specjalnych, jako zdolnościach kierunkowych (specjalnych) czyli takich właściwościach, które pozwalają na uzyskiwanie wysokich osiągnięć w konkretnej dziedzinie aktywności (matematyce, muzyce, plastyce). Uzdolnienie zgodnie z tą definicją jest szczególnym zestawem właściwości fizycznych, zdolności specjalnych, ogólnych oraz cech szeroko rozumianej osobowości, który sprzyja osiąganiu sukcesów w danej dziedzinie aktywności. Pojmowanie uzdolnień dotyczy zatem szerszego zakresu niż zdolności, obejmuje bowiem czynniki wewnętrzne, zdolności oraz cechy psychiczne, które warunkują uzyskiwanie ponadprzeciętnych rezultatów w danej dziedzinie aktywności człowieka (Dyrda, 2012; Limnot, 1994, 2005; Giza, 2011). Definicje uzdolnień podkreślają zatem udział

czynników osobowościowych (np. motywacji), które nie są bezpośrednio związane ze specyfiką zdolności. Stąd można wyróżnić uzdolnienia: psychomotoryczne, artystyczne, muzyczne, plastyczne, uzdolnienia z zakresu przedmiotów szkolnych, uzdolnienia przywódcze.

Najczęściej mianem „wybitnie uzdolnionych” określane są dzieci i młodzież, które wykształciły jedną lub więcej umiejętności w stopniu znacznie przewyższającym te przejawiane przez członków grupy rówieśniczej (lub, które posiadają potencjał, aby te umiejętności wykształcić) (Eyre, 1999, s.12-20). Wiadomo także, iż każdego ucznia powinno się traktować w sposób indywidualny, postrzegając jego zdolności i potencjał intelektualny przez pryzmat rozmaitych determinant. Stereotypowo za dziecko uzdolnione uważa się ucznia, który ciężko pracuje na swoje osiągnięcia i zawsze rzetelnie wypełnia szkolne obowiązki, co oznacza, że nazywany jest prymusem, a przez rówieśników klasowym kujonem. Prymus wie, że w szkole ceni się ilościową wiedzę reproduktywno-rozpoznawczą, więc dużo się uczy, jest pracowity, dostosowuje się do wymagań i oczekiwań nauczycieli. Te działania w efekcie procentują uzyskiwaniem przez prymusa wysokich ocen (Turska, 2006). Aby być prymusem, wystarczy więc być przeciętnie zdolnym. Uczeń skuteczny, czyli uzyskujący najwyższe szkolne oceny, nie musi być uzdolniony, a nawet bardzo zdolny i tym bardziej twórczy, chociaż im wyższy poziom inteligencji, tym większa łatwość w realizacji oczekiwań szkoły i tym większa użyteczność ucznia. Reasumując, uczeń skuteczny to ten, który trafnie rozpoznaje oczekiwania dorosłych i dopasowuje się do nauczycielskiej etykiety prymusa, a wywiązując się z roli ucznia, osiąga pożądane przez wszystkich uczestników interakcji szkolnej rezultaty.

Wśród wybitnie uzdolnionych uczniów znajdujemy także takich, którzy z różnych powodów nie osiągają wyników na miarę swoich możliwości; ich rozpoznanie przysparza więc wielu trudności. Zatem przed przystąpieniem do tworzenia dla nich ścieżki edukacyjnej i planowaniem odpowiedniego wsparcia należy chociaż w małym stopniu uściślić, co występuje pod pojęciem „wybitnie zdolny i utalentowany” (ang. *gifted and talented*) i w jakim stopniu odnosi się ono do klasowej rzeczywistości. Pomocny może się przy tym okazać tak zwany model Gagné’a (Differentiated Model of Giftedness and Talent) służący rozróżnieniu terminów uzdolnienie i *talent*. Według tego amerykańskiego specjalisty psychologii wychowawczej wybitne uzdolnienie związane jest z ponadprzeciętnym rozwinięciem jednego z naturalnych ludzkich atrybutów, czego przykładem może być intelekt (Ronksley-Pavia, 2015, s.322). Termin *cudowne dzieci*

(z ang. *prodigy*) bywa używany wobec dzieci do 13 roku życia, które ujawniają wcześniej i spontanicznie zdolności umożliwiające im aktywność na bardzo wysokim, mistrzowskim poziomie, porównywalnym z działaniami uzdolnionych dorosłych (Feldman, 1993, s. 188-193).

Termin talent natomiast stosowany jest dla określenia układu właściwości fizycznych, zdolności oraz innych cech psychicznych człowieka, dzięki którym osiąga on wybitne (na tle grupy odniesienia) rezultaty w danej dziedzinie aktywności (Dyrda, 2012, s. 26). Talent jest przypadkiem szczególnego uzdolnienia, najwyższym jego stopniem rozwoju. John Feldhausen określa mianem talentu najwyższy poziom osiągnięć (*superior aptitude or ability*) (Feldhausen, Jarwan, 2000, s. 274). Talent objawia się wysokimi wynikami na polu ludzkiej aktywności, np. w dziedzinie: sztuki, sportu czy nauki (Gagné, 1991). Freeman potwierdza tę definicję, dodając, iż uzdolnienie rozpoznawane i oceniane jest w perspektywie rozwoju intelektualnego i jego przejawów, talent zaś jest odkrywany przez ekspertów w danej dziedzinie (Freeman, 2005). Nie każda osoba uzdolniona może mieć talent, ale każda osoba z talentem musi być uzdolniona specjalnie i to na wysokim poziomie. A więc talent należy umiejscowić hierarchicznie wyżej niż uzdolnienie. Poza tym, aby można było spodziewać się rozwoju talentu, jednostka musi posiadać jeszcze zdolności twórcze na wysokim poziomie oraz być bardzo zdolna (poziom inteligencji przynajmniej powyżej przeciętnej). Ważna jest też odpowiednia struktura osobowości, zabezpieczająca efektywność działania oraz czynnik losowy, czyli trzeba mieć trochę szczęścia, by znaleźć się we właściwym miejscu i we właściwym czasie (Popek, 2001; Gagné, 2005).

Nasuwa się w tym miejscu istotne pytanie: jak rozpoznać talent? Z jednej strony, odpowiedź wydaje się prosta, ponieważ talent przejawia się w tych efektach działalności człowieka, które są twórcze. To oczywiste, że zdolności twórcze są jednym z ważniejszych komponentów talentu (Popek, 2004; Mönks, 2005). Talent odnosi się zatem do ludzi twórczych i jest niejako podsumowaniem ich dorobku. Efekty pracy utalentowanego człowieka w ciągu życia charakteryzuje zróżnicowany poziom twórczości, ale w pewnym momencie nabierają one charakteru dzieła, które na trwałe zapisuje się jako dorobek w danej dziedzinie, a czasem zapewnia jednostce miano pioniera – geniusza.

O geniuszu jednostki świadczy zmiana paradygmatu w danej dziedzinie, radykalne przewartościowanie czy stworzenie nowej gałęzi ludzkiej aktywności mającej istotne konsekwencje dla ludzkości (Chruszczewski, 2009, s. 27). Geniusz to osoba

nadzwyczaj utalentowana, która coś zapoczątkowała lub stworzyła w swojej dziedzinie, „nową epokę”.

W literaturze anglojęzycznej wyróżnia także dzieci podwójnie wyjątkowe (*twice-exceptional*¹¹), czyli wybitnie zdolne z jednoczesnymi deficytami rozwojowymi, o których pisze się również jako o *paradoxical learners*. Demonstrują one brak efektywności w podstawowych procesach poznawczych przy jednoczesnym wysokim poziomie inteligencji. W grupie tej znajdują się uczniowie zdolni oraz ci zaliczani do SEN¹², czyli osób z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, z zaburzeniami emocjonalnymi, z ADHD, zespołem Aspergera, jak również savanci (Kalbfleisch, Iguchi, 2008, s.707-719; Ronksley-Pavia, 2015, s. 321).

Wiesława Limont podkreśla ewolucyjny charakter zdolności, wskazując, iż na przestrzeni wieków obserwuje się zmiany w zakresie specyfiki zdolności. Ma to związek z rozwojem nauki, kultury, sztuki i technologii informacyjnych, ponieważ gdy wygasają jedne rodzaje uzdolnień, w ich miejsce pojawiają się nowe (dotyczy to na przykład uzdolnień informatycznych) (Limont, 2010, s. 174).

2.2 Charakterystyka jednostek zdolnych

Nauki psychologiczne pedagogiczne i socjologiczne w różnoraki sposób postrzegają znaczenie zdolności. Psychologiczna definicja pojęcia zdolności w dużej mierze bazuje na wysokim ilorazie inteligencji oraz osobowości człowieka, a zdolność rozumiana jest w niej jako „indywidualna właściwość osobowości człowieka, której nie możemy sprowadzić do wykształconych nawyków, ale dzięki której można kształtować różnego rodzaju nawyki, sprawności i umiejętności” (Limont, 1994, s.48).

Z punktu widzenia psychologii, obszar badawczy, jak i charakterystyka osób zdolnych, koncentrują się na następującej problematyce (Pfeiffer, 2008, s.23-24):

1. cechy kognitywne (Cognitive Characteristics),
2. neuropsychologia uzdolnień (The Neuropsychology of Giftedness),
3. funkcjonowanie emocjonalno-społeczne (Social-Emotional Characteristics),
4. umiejętności i relacje społeczne (Social Skills and Relationships),
5. emocjonalność (Emotional Characteristics),
6. obszar funkcjonowanie sfery motywacyjnej (Motivation Characteristics).

¹¹ Zob. części I, rozdział 3. pracy, s. 61.

¹² Special Educational Needs – co w tłumaczeniu oznacza uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Tabela 1. Obszar badań psychologicznych nad zdolnościami

Obszar	Charakterystyka
Cechy kognitywne	Badania w tym obszarze koncentrują się na różnicach pomiędzy jednostkami zdolnymi, a przeciętnymi (average-ability). Psychologowie skupiają się tutaj na umiejętnościach kognitywnych i metapoznawczych.
Neuropsychologia uzdolnień	Badania rozpoznają sposób funkcjonowania półkul mózgowych osób zdolnych i przeciętnych (average-ability).
Emocjonalno-społeczny	Badania dotyczą relacji interpersonalnych, funkcjonowania emocjonalnego.
Umiejętności i relacje społeczne	Badania te analizują interakcje zdolnych i uzdolnionych uczniów z ich rówieśnikami oraz czynniki wpływające na ich relacje społeczne. Naukowcy skupiają się tutaj przede wszystkim na popularności takich uczniów wśród rówieśników oraz akceptacji i wsparcia, jakie od nich otrzymują.
Emocjonalny	Badania rozpoznają wpływ wybitnych zdolności na emocje oraz osobowość, w tym na zdolności przystosowawcze i reakcje na ponoszone porażki.
Motywacyjny	Badania koncentrują się na porównywaniu cech motywacji uczniów uzdolnionych oraz przeciętnych, wzorców motywacyjnych uczniów uzdolnionych oraz różnic w motywacji uczniów osiągających wysokie wyniki oraz tych osiągających wyniki słabsze od oczekiwanych.

Źródło: opracowanie własne, na podstawie Pfeiffer, 2008, s. 23-24.

Jak zostało wykazane wcześniej, definicje uzdolnienia różnią się od siebie w zależności od środowiska kulturowego, w którym są analizowane. Przykładem różnic w definiowaniu uzdolnień może być kultura pozbawiona formalnego szkolnictwa, w której umiejętności myślowe mogą być uznawane za talent, a osoba je posiadająca - za wybitnie uzdolnioną. Potencjał zdolności jednostki rozwinie się z większym prawdopodobieństwem, jeśli jej zdolności pokrywają się z tym, co cenione jest w danej kulturze. Można więc pokusić się o stwierdzenie, iż to społeczeństwo decyduje o tym, co postrzegane jest jako wyższe lub niższe uzdolnienie. Zgodnie z twierdzeniem, iż uzdolnienie nierozdzielnie powiązane jest z wysokimi wynikami w testach na inteligencję, do pewnego czasu w wybranych stanach Ameryki Północnej jako kryterium przystąpienia do programów edukacyjnych dla wybitnie uzdolnionych uczniów stosowano wynik testu Stanforda-Bineta równy 130 lub wyższej liczbie punktów. Lewis Terman, ceniony psycholog i twórca wspomnianego testu, użył go jako instrumentu do przeprowadzenia badań nad uczniami uzdolnionymi i ich cechami w jednym z najbardziej rozciągniętych w czasie studiów longitudinalnych istoty ludzkiej w historii Stanów Zjednoczonych (Holahan, Sears, 1995, s. 68). Rezultaty uzyskane podczas studium stały się niezwykle cenne dla psychologów, jednak oczywiste jest, iż wyniki te są ograniczone przez charakter użytych instrumentów badawczych oraz samą konstrukcję badań longitudinalnych. Metoda Stanforda – Bineta zbudowana została wokół tak zwanego czynnika „g”(general), czyli zakładała jeden ogólny czynnik inteligencji (Holahan, Sears, 1995, s. 132-136).

Inne spojrzenie na zdolności odnaleźć można w postawie H. Gardnera. Był on jednym z tych psychologów, którzy dowodzili istnienia inteligencji wielowymiarowej. Wciąż istnieją jednak eksperci twierdzący, że nieodzowny element, jakim jest zdolność podejmowania decyzji kluczowa w umiejętności produktywnego myślenia jednostki, pozostaje całkowicie poza zasięgiem istniejących mierników inteligencji (Gallagher, 2002, s. 9-14). Tak zwana „funkcja wykonawcza”, która decyduje o tym, do czego przywiązujemy naszą uwagę, jakie strategie obieramy w obliczu problemów oraz w jaki sposób komunikujemy nasze myśli, jest częściej przedmiotem naukowych obserwacji aniżeli pomiarów (Gallagher, 2002, s. 21). Istnieją dane przemawiające za teorią mówiącą, że poziom funkcji wykonawczych jest silniejszym determinantem szkolnych osiągnięć niż poziom inteligencji (Sausa, 2009, s. 9-10).

Historia dostarcza wielu przykładów utalentowanych jednostek. Jednym z wielu sposobów wyjaśnienia ich potencjału jest hipoteza roli genetycznego czynnika

(Morelock, Feldman, 2003, s.456). Dodatkowo poparciem dla niej są przykłady zjawiska wybitnie utalentowanych dzieci wychowujących się w środowiskach niezamożnych. Jednak w powyższym kontekście pojawia się kwestia różnic w zdolnościach w odniesieniu do rasy, pochodzenia etnicznego oraz klasy społecznej (Lubinski, Benbow, 1995, s. 381-392).

Robert Plomin i Thomas Price podkreślają, że „wnioski płynące z jedynych z nowszych badań nad wczesnym rozwojem intelektualnym jednostki wskazują na to, że fenotyp kontrolowany jest przez środowiskowo-dziedziczne interakcje. Nie istnieje oddzielność dziedziczności i wpływów środowiskowych, lecz jeden złożony zestaw interakcji” (Plomin, Price, 2003, s. 114-115). Taki wniosek kładzie jeszcze większy nacisk na konieczność stworzenia warunków sprzyjających rozwojowi dzieci uzdolnionych już od najwcześniejszych etapów ich życia. Dużą rolę odgrywa tutaj również *efekt mnożnika (multiplier effect)* mówiący o tym, że trendy dominujące we wczesnych etapach rozwoju intelektualnego jednostki mogą mieć długoterminowe następstwa o ogromnej sile (Wiseman, i in., 2013, s. 1-7).

Ostatnimi laty nie tylko w Polsce i Anglii, ale również w innych krajach, wkłada się dużo wysiłku w identyfikację obiecujących uczniów z niesprzyjających środowisk i zaangażowanie ich w specjalne programy służące rozwijaniu ich umiejętności i osiągnięć¹³ (Olszewska-Kubilius, i in., 2014). Odkrywanie oraz wspieranie rozwoju „ukrytych talentów” (*hidden gifted*) jest jedną z najbardziej społecznie użytecznych prac badawczo-rozwojowych ostatnich czasów, a przyczynia się do tego rozwój gospodarczy oparty na wiedzy (Dyrda, 2012, s.83).

Uczniowie uzdolnieni i utalentowani, którzy zostali zidentyfikowani, często posiadają więcej pozytywnych „czynniki” fizycznych, socjalnych oraz osobowościowych niż przeciętni przedstawiciele społeczeństwa. Dane te wydają się stać w opozycji do wcześniejszych sugestii, jakoby dzieci wybitnie uzdolnione miały być „słabe” i niezrównoważone. Istnieje wszakże stereotyp wiążący wybitne zdolności z „szaleństwem” umysłowym. Prawdą jest jednak, że w społeczeństwie jednostki wybitne, którym przytrafiają się choroby umysłowe, obdarzane są szczególną atencją spowodowaną ich statusem intelektualnym. Zainteresowanie ich stanem umysłu jest więc nieporównywalnie większe niż w przypadku przeciętnych obywateli. Historia zna przypadek Richarda Wagnera, który borykał się z wieloma problemami

¹³ Przykładowy program w Polsce to *Bezpieczna+*, który jest rządowym programem wspierającym na lata 2015-2018, jak również europejski program *Europa 2020*.

psychicznymi i którego charakter opisywany był jako nikczemny, a jednak z całą pewnością nie można odmówić mu geniuszu w dziedzinie muzyki. Johann Sebastian Bach z kolei tworzył dzieła muzyczne o wybitnej wartości, będąc jednocześnie oddanym mężem i ojcem. Z całą pewnością ludzie przeciętni, tacy jak rzeźnicy, piekarze czy szewcy żyjący w czasach znanych „mistrzów”, mogli borykać się z podobnymi schorzeniami psychicznymi, które znane były jednak tylko ich najbliższemu otoczeniu (Giza, 2011, s. 19-21). Można więc stwierdzić, że sława i popularność wyolbrzymiają widoczne problemy jednostki.

Z punktu widzenia nauk humanistycznych można wyróżnić kilka sfer charakteryzujących uczniów zdolnych: sferę poznawczą (cognition), emocjonalną (emotion), motywacyjną, społeczną (social relations) oraz sferę aktywności fizycznej (activity) (Heylighen, 1992, s. 39-58).

Zgodnie z powyższym podziałem, sfera poznawcza obejmuje między innymi oryginalne i nietypowe pomysły, kreatywność, łączenie pozornie niepowiązanych ze sobą idei, giętkość umysłu, łatwość rozwiązywania problemów, wysoką inteligencję, żywą i bogatą wyobraźnię, szybkość uczenia się nowych rzeczy, doskonałą pamięć długoterminową, szeroki zasób słownictwa, specyficzne poczucie humoru.

Sfera emocjonalna przejawia się między innymi w otwartości i wrażliwości na potrzeby innych, niskiej lub zawyżonej samoocenie, egocentryzmie, nieśmiałości, zachowaniach lękowych, perfekcjonizmie i stałym niezadowoleniu z efektów pracy, słabych umiejętnościach radzenia sobie z lękiem, depresyjności.

Sferę motywacyjną charakteryzuje między innymi skłonność do poszukiwania informacji z różnych źródeł, silna motywacja wewnętrzna przy jednoczesnym uzależnieniu od motywacji zewnętrznej, frustracja w przypadku zadań niedostosowanych do poziomu, krytyczne nastawienie do systemu edukacji, jasno wyznaczone cele, również te długoterminowe, samodzielność dochodzenia do rozwiązań w zdobywaniu wiedzy.

Sfera społeczna w zachowaniu uczniów zdolnych może oznaczać tendencję do izolowania się od grupy rówieśniczej (szczególnie przy otrzymaniu etykiety zdolny), słabą umiejętność komunikacji w grupie, niechęć do współpracy i współdziałania w grupie (wolą szybciej zrobić coś sami niż polegać na innych), próby dominacji nad grupą, preferowanie towarzystwa osób starszych.

W sferze aktywności fizycznej uczniowie zdolni mogą wykazywać między innymi duży zapał i energię, ciągle myślenie, długą koncentrację nad interesującym zagadnieniem, pracę do wyczerpania organizmu, spontaniczność.

Sfera charakterologiczna to w osobowości jednostki zdolnej między innymi konstruktywny nonkonformizm, wysokie poczucie tożsamości, wartości „ja” i silnie zintegrowane ego (Popek, 2001; Bernacka, 2014).

Należy jednak pamiętać, że każdy człowiek to indywidualność, która rozwija się w swoim jednostkowym tempie, a dzieci zdolne nie stanowią grypy jednolitej, w związku z tym nie u wszystkich mogą pojawiać się wymienione cechy.

2.3 Anatomia mózgu jednostek zdolnych

Kolejnym przedmiotem badań naukowców, szczególnie psychiatrów i neuronaukowców, są zmiany, jakie w strukturze mózgu można zaobserwować wśród jednostek o różnych stopniach i rodzajach inteligencji.

David A. Sousa (2009) poddał dogłębnej analizie problematykę funkcjonowania mózgu jednostek zdolnych, już na samym początku podkreślając, że przez długi okres badacze upatrywali powiązań inteligencji i wybitnych zdolności z pewnymi aspektami struktury mózgu. Jednakże dowiedziono, że znacznie pewniejszym czynnikiem prognostycznym w tym przypadku jest sposób, w jaki rozwijają się wraz z upływem czasu pewne partie mózgu (Sousa, 2009, s. 9). Autor przywołuje badania Philipa Shawa i jego współpracowników, którzy analizowali i porównywali ze sobą skany mózgów w badaniach podłużnych. W celu kontroli odchylenia statystycznego naukowcy śledzili rozwój mózgów ponad 300 dzieci w miarę ich dorastania w wieku od 5 do 19 lat przez okres 10 lat. Większość dzieci została przebadana dwa lub więcej razy, przeważnie w odstępach dwóch lat. Skany podzielone zostały na trzy grupy, na bazie wyników testów IQ - na grupę ponadprzeciętną, wysoką oraz przeciętną. Uwaga Shaw'a skupiona była głównie na rozwoju kory mózgowej, czyli cienkiej warstwy na powierzchni mózgu, w której zachodzi proces przetwarzania najbardziej zaawansowanych informacji. Ta część mózgu rośnie i zmienia swoją strukturę do momentu osiągnięcia przez człowieka wieku 22-24 lat. U wszystkich dzieci kora mózgowa robi się grubsza w miarę wzrastania neuronów i produkowania przez nie gałęzi zwanych dendrytami. Następnie zachodzi proces „przycinania” nieużywanych dendrytów i neuronów, w rezultacie którego w wieku nastoletnim kora mózgowa staje się cieńsza, a mózg wydajniejszy (Sousa, 2009,

s. 10-12). Następnie D. A. Sousa zwraca uwagę na to, iż „naukowcy odkryli, że te procesy grubienia i zmniejszania się kory mózgowej różniły się od siebie w zależności od poziomu inteligencji badanego dziecka. Różnice te były w szczególności dostrzegalne w tak zwanej korze przedczołowej, czyli części usytuowanej tuż za czołem, odpowiedzialnej za rozumowanie abstrakcyjne, planowanie oraz podejmowanie decyzji. Siedmiolatki z ponadprzeciętnym IQ zaczynały badania z cieńszą korą mózgową, która grubiała w szybkim tempie tuż przed 11-12 rokiem życia, aby ponownie się zmniejszyć. Jednak ich rówieśnicy z grupy o przeciętnej inteligencji zaczynali badania z korą grubszą, która osiągała swą szczytową grubość w wieku 8 lat, by potem stopniowo maleć. Dzieci znajdujące się w grupie o wysokiej inteligencji odznaczały się trajektorią podobną do tych z grupy „przeciętnej”, jednak ich kora była grubsza. Mimo tego, że kora mózgowa malała z czasem u wszystkich badanych grup, u dzieci o ponadprzeciętnej inteligencji zaobserwowano wyższy wskaźnik zmiany. Obserwacje te można by podsumować wnioskiem Shaw’a: „Najbardziej sprawne umysły posiadają najbardziej sprawną korę mózgową” (Sousa, 2009, s. 11).

Jedną z teorii tłumaczących zjawisko szybkiego wzrostu i zmniejszania się kory mózgowej zaobserwowane w grupie dzieci o wybitnym IQ wskazuje na większą plastyczność neuronalną – na zmiany, które zachodzą w mózgu na skutek doświadczeń. Posiadanie większego stopnia plastyczności neuronalnej może umożliwiać jednostce łatwiejszą adaptację do warunków narzuconych jej przez środowisko oraz wskazywać na posiadanie wybitnego poziomu inteligencji (Garlick, 2002, s.123).

Bez wątpliwości badania nad funkcjonowaniem mózgu i jego przemianami (szczególnie w badaniach podłużnych) poza tym, że wzbogacają i uzupełniają wiedzę na temat funkcjonowania osób zdolnych są same w sobie fascynujące i niezwykle.

2.4 Koncepcje zdolności w badaniach naukowych

Badania naukowe i pozyskane w ich wyniku koncepcje mają ogromne znaczenie dla praktyki edukacyjnej, gdyż pomagają w tworzeniu i projektowaniu działań o charakterze diagnostycznym, programowym czy dydaktycznym. W wielu szkołach (angielskich, a także polskich) wybrane koncepcje zdolności wpływają na budowanie programów wspierania i rozwijania potencjału jednostek zdolnych.

Beata Dyrda, na Międzynarodowej Konferencji¹⁴ dotyczącej „systemowych strategii wobec uczniów zdolnych” w roku 2012 roku, prowadziła panel tematyczny dotyczący „najnowszych koncepcji zdolności i ich weryfikacji w badaniach naukowych”¹⁵. Prelegentka już na samym wstępie swojego wystąpienia podkreśliła, że „naczelne miejsce w studiach nad problematyką zdolności zajmują koncepcje i teorie zdolności [...], które mają znaczenie aplikacyjne w edukacji, zaznaczają bowiem, jak istotną rolę w rozwoju zdolności odgrywają takie czynniki jak: działanie związane z procesem uczenia się, aktywność własna jednostki w określonej dziedzinie oraz stymulujące środowisko. Syntetyczne spojrzenie na modele zdolności pozwala wyodrębnić trzy zasadnicze kierunki w aspekcie możliwości edukacji osób zdolnych. W pierwszym podkreśla się rolę osoby zdolnej, jej różnorodnych cech osobowości, sfery poznawczej, emocjonalnej i motywacyjnej oraz procesów odpowiedzialnych za proces uczenia się. W drugim zauważa się rolę znaczących osób i instytucji, które mogą wspierać rozwój osoby zdolnej, w trzecim natomiast dostrzegana jest rola rówieśników i środowiska, w którym funkcjonują osoby zdolne” (Dyrda, 2012).

Erin Miller porządkuje występujące współcześnie koncepcje zdolności w dwie zasadnicze grupy (podaję za: Mönks, Heller, 1994)¹⁶:

1. koncepcje opisowe i objaśniające diagnozę i edukację osób uzdolnionych, do których możemy zaliczyć: Teorię Wielorakich Inteligencji Gardnera, Zróżnicowany Model Uzdolnienia Gagne’a, Monachijski Model Zdolności,
2. formalne (formal/explicite theory of giftedness) oraz nieformalne (informal/implicite theory of giftedness) teorie zdolności.

¹⁴ Osobiście uczestniczyłem w konferencji w sposób bierny przy jednoczesnym aktywnym uczestnictwie w panelu prowadzonym przez dr hab. Beatę Dyrdę.

¹⁵ Konferencja miała miejsce dnia 19-20 października 2012 r. w Warszawie. Jej tematem przewodnim były „systemowe strategie kształcenia uczniów zdolnych jako droga ku edukacji przyszłości”. Organizatorem konferencji były Ministerstwo Edukacji Narodowej i Ośrodek Rozwoju Edukacji. Konferencja skierowana była do ekspertów oraz nauczycieli zajmujących się kształceniem uczniów zdolnych. Zaproszono na nią przedstawicieli nauki z Polski i świata, jej uczestnikami byli m.in. prof. Wiesława Limont, prof. Michael M. Piechowski, Leo Pahkin, Ludmila Popova, Margaret Sutherland, Sieglinde Weyringer, Csilli Fuszek, Marie Ledzińskie, prof. Franz Mönks. Celem konferencji było określenie obszarów współpracy krajów członkowskich UE na rzecz budowania systemowych rozwiązań w dziedzinie kształcenia uczniów zdolnych.

¹⁶ Wiesława Limont w swojej pracy poświęconej uczniom zdolnym dokonuje dokładnej syntezy funkcjonujących modeli i definicji zdolności, podkreślając ich wielkowymiarowość, dokonuje również wyczerpującego opisu i szczegółowej charakterystyki aktualnie funkcjonujących koncepcji zdolności. (Limont, 2010, s. 42-76). Dlatego też w podrozdziale tym, zrezygnowano z obszernego opisu tychże koncepcji i ograniczono się do próby syntetycznego spojrzenia na omawiane zagadnienia.

Formalne teorie zweryfikowane zostały dzięki empirycznym badaniom nad zdolnościami czy inteligencją. Możemy do nich zaliczyć: Trójpierścieniowy model zdolności J. Renzulliego; Wielowymiarowy model zdolności F. Mönksa, Teorię inteligencji wielorakich Gardnera, Triarchiczną koncepcję wybitnych zdolności R. Sternberga, model A.J. Tannenbauma, piramidę rozwoju talentu, zróżnicowany model zdolności i talentu F. Gagné'a.

Teorie nieformalne są oparte o indywidualne refleksje autorów danej koncepcji, pracę z osobami zdolnymi. Są modelowymi wyjaśnieniami natury zdolności (Dyrda, 2012, s.1).

Wiesława Limont, przyglądając się koncepcjom zdolności, zaobserwowała ich wielowymiarowość, na którą składają się - w zależności od twórcy koncepcji - wysoki poziom inteligencji, zdolności twórcze i uzdolnienia kierunkowe, motywacja oraz sprzyjające środowisko rodzinne, rówieśnicze i szkolne (Limont, 2008, s. 13-14).

Autorka dzieli istniejące koncepcje zdolności na (Limont, 2010, s. 42-76):

1. modele zdolności ogólnych,
2. modele zdolności specyficznych/specjalnych,
3. modele systemowe,
4. modele rozwojowe.

Modele zdolności ogólnych można odnieść do klasycznych teorii inteligencji (m. in. F. Galtona, A. Bineta, W. Sterna, E. Clapreda) (Limont, 2010, s. 42-76), w których podkreśla się ich złożoność. Modele te zakładają istotny wpływ środowiska wewnętrznego i zewnętrznego jednostki na rozwój jej talentu (Dyrda, 2012, s. 32). Natomiast modele zdolności specyficznych wyodrębniają różne komponenty inteligencji i zróżnicowanie zdolności w obrębie konkretnej dziedziny, dyscypliny czy pola aktywności jednostki (należą tu m.in. koncepcja inteligencji płynnej i skryzalizowanej R. Cattello czy koncepcja inteligencji wielorakiej H. Gardnera) (Dyrda, 2012, s. 32). W modelach zdolności specjalnych nie ujmuje się osobowościowych i środowiskowych aspektów rozwoju zdolności – tak ja ma to miejsce przy modelach ogólnych – ale podkreśla się rodzaje zależności pomiędzy poszczególnymi komponentami oraz ich relacje ze środowiskiem (Limont, 2010, s. 47-53). Modele systemowe (m.in. koncepcja J. S. Renzulliego czy koncepcja K. Dąbrowskiego) obrazują zdolności jako strukturę powiązanych ze sobą, wzajemnie na siebie oddziałujących komponentów. Dla tej koncepcji istotne są uwarunkowania wewnętrzne jednostki, a zdolności jawią się jako całościowa struktura powiązanych ze

sobą procesów psychicznych, jak również wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań (Dyrda, 2012, s. 32). W modelach rozwojowych (m.in. model zdolności F. J. Mönksa, model Tannenbauma oraz model F. Gagne’a) akcentuje się rodzaj i charakter zmian, jakie zachodzą w jednostce pod wpływem czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Dyrda podkreśla, że „modele rozwojowe przyjmujące paradygmat psychologii rozwoju, opisują rozwojowe zmiany kompetencji jako warunkowane cechami podmiotu i środowiskiem” (Dyrda, 2012, s. 31).

Iwona Czaja-Chubyda, przyglądając się złożoności badań nad problematyką inteligencji i zdolności, poglądom oraz ich modelom wyróżnia dwa podstawowe kierunki teoretycznych koncepcji zdolności (Czaja-Chubyda, 2005, s. 21):

1. koncepcje monolityczne – gdzie jedna własność ogólna jednostki determinuje całość zachowań,
2. koncepcje pluralistyczne – które zakładają istnienie wielu inteligencji i zdolności. W ich ramach powstały:
 - a. koncepcje hierarchiczne,
 - b. koncepcje wielu podstaw zdolności.

Pierwsi badacze zafascynowani problematyką zdolności używali pojęć „uzdolniony”, „geniusz” czy „utalentowany” niemal wymiennie. Dorobek pionierów, takich jak Galton czy Termin - o których wspomniano już wcześniej – stanowił podwaliny pod przyszłe badania nad naturą zdolności, uzdolnień i talentu (Kaufman, Sternberg, 2008, s. 72).

Jednakże w miarę postępu badań szybko zaczęto porzucać metodę stawiania znaku równości między ogólną wysoką inteligencją a uzdolnieniem. Jednym z pierwszych badaczy wychodzących z założenia, iż jednostka może być uzdolniona na wiele różnych sposobów, które są od siebie niezależne, był Louis Thurstone. Na takim właśnie założeniu opiera się także Model inteligencji wielorakich Howarda Gardniera należący do grupy hierarchicznych psychometrycznych teorii inteligencji uwydatniających złożoną strukturę ludzkich zdolności (Kaufman, Sternberg, 2008, s. 74).

Poniżej scharakteryzowane zostały niektóre ze wspomnianych wcześniej koncepcji zdolności.

Teoria Wielorakich Inteligencji Howarda Gardnera

Howard Gardner postrzegał inteligencję jako „zdolność do rozwiązywania problemów bądź do kształtowania produktów [myślowych] cenionych w jednej lub w wielu strukturach kulturowych” (Gardner, Hatch, 1989, s. 4-9). Wczesne badania Gardnera w dziedzinie psychologii i późniejsze w zakresie procesów poznawczych oraz w zakresie ludzkiego potencjału zaowocowały stworzeniem przez niego (początkowo) sześciu domen intelektualnych, które są stosunkowo niezależnymi ludzkimi umiejętnościami kognitywno-poznawczymi: inteligencja lingwistyczna, inteligencja logiczno-matematyczna, inteligencja przestrzenna, inteligencja muzyczna, inteligencja kinestetyki ciała oraz interpersonalna - versus intrapersonalne inteligencji (Gardner, 1999). W późniejszych latach na podstawie dalszych badań Gardner rozbudował model i wyróżnił aż dziewięć odmian inteligencji. W modelu Gardnera wielorakie odmiany inteligencji nie są jedynie statycznymi zdolnościami hierarchicznie skumulowanymi pod jednym ogólnym czynnikiem, każdy rodzaj inteligencji jest tutaj niezależnym układem poznawczym rządzącym się własnymi prawami (Kaufman, Sternberg, 2008, s. 74). Mimo tego, iż dorobek Gardnera wywarł istotny wpływ na postrzeganie kwestii inteligencji przez badaczy na całym świecie, stał się też przedmiotem wielostronnej krytyki. Pierwszym argumentem wysuwany przez oponentów koncepcji inteligencji wielorakich jest fakt, iż nie opublikowano jak dotąd żadnych badań weryfikujących całość teorii. Ponadto, według krytyków, zaproponowane przez Gardnera rodzaje inteligencji oparte są na dosyć wybiórczym zbiorze literatury, która w znacznym stopniu potwierdza jego teorię, nie oferując jednakże przestrzeni do dyskusji (Kaufman, Sternberg, 2008, s. 75). Sam Gardner jest zdania, iż nauczyciele w swej pracy nie powinni ograniczać się do jednej konkretnej teorii czy innowacji edukacyjnej, lecz zamiast tego mają obowiązek opierać się na zindywidualizowanych celach i wartościach korespondujących z ich stylem nauczania i potrzebami uczniów (Czaja-Chudyba, 2005, s. 43-35).

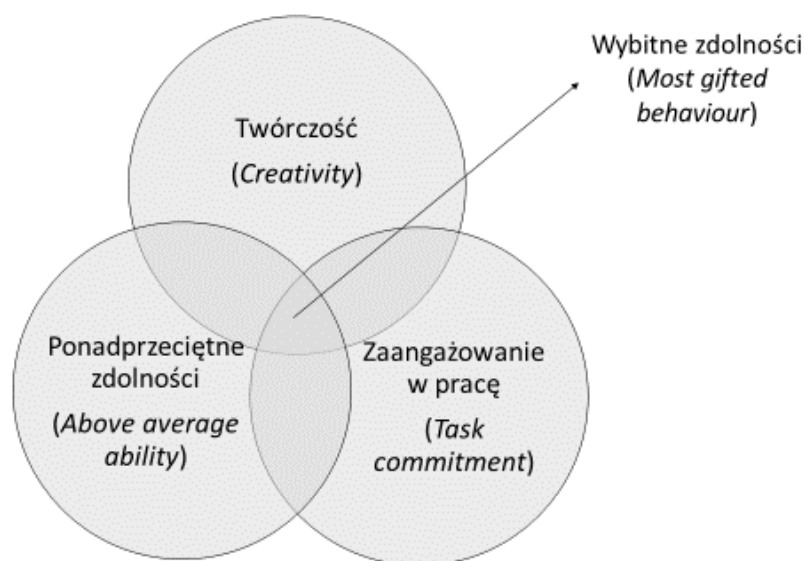
Tymczasem badacze natury ludzkich zdolności należący do tzw. „trzeciej fali” postrzegają uzdolnienie jako całościowy system – ogół operacji zależnych od zbieżności korespondujących ze sobą psychologicznych procesów. Ten ścisły system oddziałujących na siebie wzajemnie psychologicznych zmiennych odgrywa znaczącą rolę w wielorakich kreatywnych zachowaniach jednostki, nie wykluczając jednocześnie

wagi złożoności struktury ludzkich zdolności (Kaufman, Sternberg, 2008, s. 76). Do grupy badaczy „trzeciej fali” należy m.in. Joseph Renzulli.

Trójpierścieniowy model zdolności Josepha Renzulliego

Trójpierścieniowy model zdolności Josepha Renzulliego można określić jako teorię podejmującą próbę zobrazowania głównych wymiarów potencjału twórczego człowieka (Renzulli, 1984, s. 12). Renzulli postrzegał uzdolnienia jako interakcje zachodzące pomiędzy trzema zespołami cech: zaangażowaniem w pracę, ponadprzeciętnymi zdolnościami oraz kreatywnością. Według autora teorii każda z wymienionych cech odgrywa znaczącą rolę w rozwoju uzdolnienia. Definiuje on ponadprzeciętne zdolności jako ogólne predyspozycje ku wszystkim dziedzinom bądź umiejętności związane z jedną dziedziną, w której dokonania danej jednostki plasują ją w 15-20% w czołówce dziedziny. Z kolei zaangażowanie w pracę to według Renzulliego energia, którą poświęca się trwaniu przy danym problemie (zadaniu) lub danym obszarze dokonań. Wartości, które najczęściej wymieniane są do określenia zespołu cech składających się na zaangażowanie w pracę to: wytrwałość, wytrzymałość, pracowitość, oddanie, pewność siebie oraz wiara we własne siły i możliwość ukończenia ważnej pracy. Trzeci zespół cech charakteryzujących osobę uzdolnioną składa się na kreatywność. W tworzeniu definicji kreatywności Renzulli odnosi się do studium Mac Kinnona amerykańskiego profesora, który wyróżnia następujące wymiary kreatywności, odnosząc je do kreatywności w dziedzinie architektury. Są to oryginalność myślenia oraz świeżość podejścia do problemów architektonicznych, konstruktywna pomysłowość, umiejętność spojrzenia ponad ustalonymi konwencjami i procedurami, kiedy istnieje taka potrzeba, umiejętność opracowywania efektywnych i oryginalnych sposobów spełniania wymagań architektonicznych – technicznych, wizualnych, planowych, itd. Rozwojowe modele tzw. „czwartej fali” stały się odpowiedzią na tendencję do zbyt dużego akcentowania istotnej roli genetyki w obszarze wybitnych uzdolnień, którą dostrzec można było w poprzednich teoriach. Teorie rozwojowe skupiają się na ciągle zmieniającej się naturze uzdolnień i idą dalej niż rozwiązania systemowe „trzeciej fali”, uwzględniając w tworzeniu zachowań jednostki uzdolnionej rozmaite czynniki zewnętrzne korespondujące z czynnikami wewnętrznymi (Kaufman, Sternberg, 2008, s. 77).

Schemat 2. Trójpierścieniowy model zdolności Josepha Renzulliego

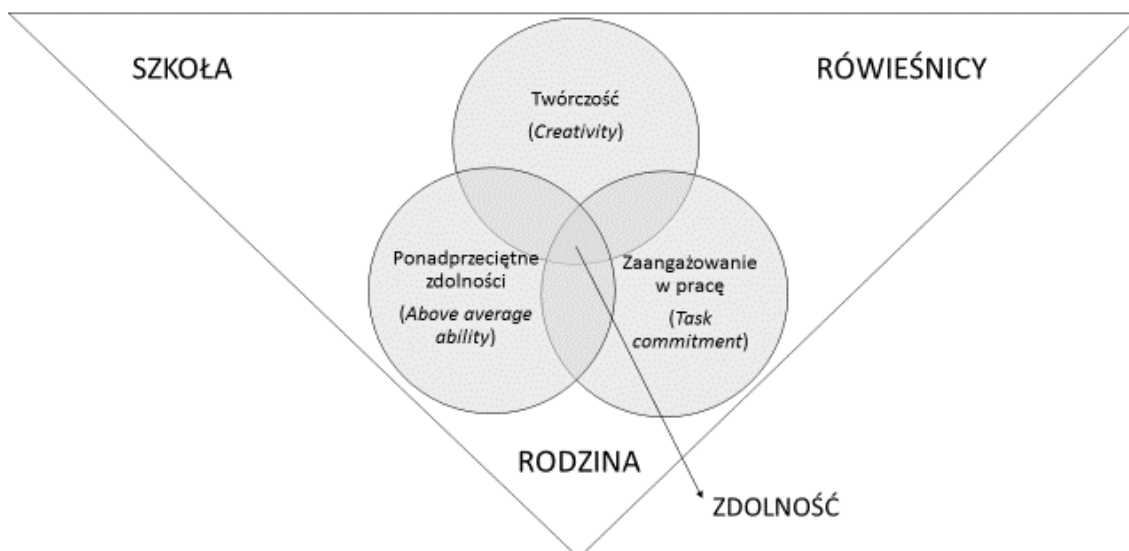


Źródło: J. Renzulli, 1986.

Wieloczynnikowy Model Zdolności Franza Mönksa

Jedną z pierwszych prób włączenia czynnika środowiskowego w model uzdolnienia przypisuje się Mönksowi, który dokonał modyfikacji Trójpierścieniowego modelu zdolności J. S. Renzulliego poprzez włączenie do już istniejących w nim trzech psychologicznych zmiennych (motywacji, kreatywności i wyjątkowych zdolności) wyżej wspomnianych czynników środowiskowych, takich jak, rodzina, szkoła, grupy rówieśnicze (Kaufman, Sternberg, 2008, s. 77), w efekcie czego powstał Wieloczynnikowy Model Zdolności.

Schemat 3. Wieloczynnikowy Model Zdolności Franza Mönksa

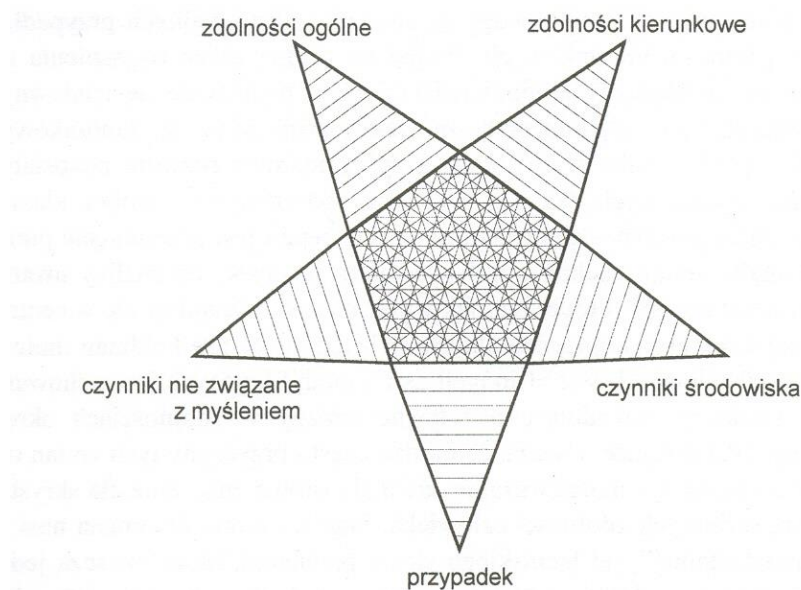


Źródło: W. Limont, 2010, s. 126.

Model zdolności Abrahama J. Tannenbauma

Podobny model zaproponowany przez Abrahama Tannenbauma również stanowi próbę wytyczenia korespondujących ze sobą czynników, dzięki którym potencjał jednostki przekształca się w talent (Tannenbaum, 1986). W swojej teorii autor wyznaczył pięć psychologicznych oraz społecznych powiązań pomiędzy obietnicą (uzdolnieniem), a jej wypełnieniem (talentem). Są to (1) zdolności ogólne, (2) uzdolnienia kierunkowe, (3) wsparcie środowiskowe, (4) czynniki pozaintelektualne (cechy osobowości – temperament, emocje itp.), (5) rola przypadku (Giza, 2012, s.37-38). Interakcja tych pięciu czynników postrzegana jest przez autora jako niezbędna do generowania wysokich poziomów produktywności i konieczna do uzyskania statusu osoby utalentowanej. „Podczas gdy Gagné używa słowa *uzdolnienie* do wyrażenia potencjału, Tannenbaum stosuje je do określenia rezultatu” (Kaufman, Sternberg, 2008, s. 78). W przeciwieństwie do Trójpierścieniowego modelu zdolności Renzulliego, który oparty został na cechach charakterystycznych dla kreatywnych i produktywnych dorosłych ludzi sukcesu, teoria Tannenbauma jest zasadniczo związana z przymiotami wysoko uzdolnionych dzieci i jednostek dorastających (Gross, 2004).

Schemat 4. Model zdolności Abrahama J. Tannenbauma



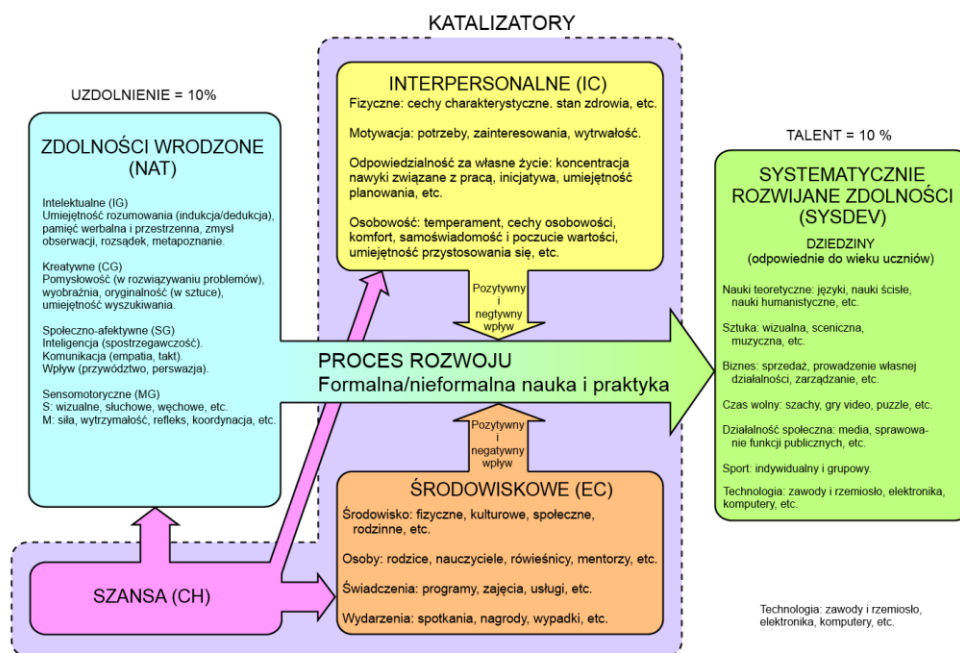
Źródło: W. Limont, 2010, s. 69.

Zróznicowany Model Uzdolnienia Roberta Gagné

François Gagné z kolei wyszedł z propozycją teorii uzdolnienia, w której nacisk jest kładziony przede wszystkim na proces stopniowej ewolucji talentu (Gagné, 2005, s. 98-120). Gagné akcentował fakt, iż terminy „uzdolniony” oraz „utalentowany” przez badaczy, ekspertów i praktyków w obszarze edukacji osób wybitnie uzdolnionych używane są często wymiennie i właśnie w celu wyeksponowania różnicy pomiędzy nimi powstał Zróznicowany Model Uzdolnień. Gagné wysnuwa w nim wnioski mówiące, iż uzdolnienie to nic innego, jak potencjał istniejący w jednostce, który może przeobrazić się w talent (zaawansowane zdolności lub wysokie osiągnięcia), między innymi pod wpływem czynników środowiskowych (Kaufman, Sternberg, 2008, s. 77-78). Autor w swojej koncepcji wyróżnił trzy główne składniki, czyli (1) cztery domeny uzdolnienia - intelektualna, kreatywna, społeczno-afektywna, sensomotoryczna; (2) pięć obszarów talentu (akademicki, techniczny, artystyczny, interpersonalny, sportowy); oraz (3) tak zwane katalizatory o dwóch ogólnych typach/rodzajach: katalizatory interpersonalne (np. motywacja, ciekawość, autonomia, wytrwałość) lub katalizatory środowiskowe (np. rodzina i rodzice, rodzeństwo, rówieśnicy, nauczyciele i szkoła)

(Gagne, 2005, s. 99). Model ten wszechstronnie ujmie stan badań nad naturą i znaczeniem zdolności obejmujący, zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne czynniki środowiskowo – społeczno – kulturowe.

Schemat 5. Zróznicowany Model Uzdolnienia Roberta Gagné



Źródło: Differentiated Model of Giftedness and Talent (Gagne, 2005, s. 99)

Monachijski Model Zdolności

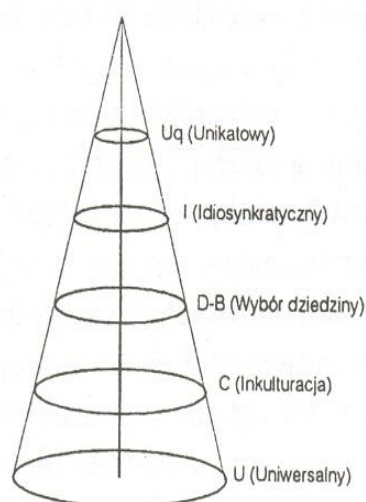
Model ten zawiera pięć domen talentu: 1) zdolności intelektualne, 2) kreatywność, 3) kompetencje społeczne, 4) artystyczne/muzyczne umiejętności, 5) umiejętność psychomotoryczną, oraz kilka obszarów działania (np. języki, matematyka, nauki ścisłe, technologia, rękodzieło, stosunki społeczne, sztuka, muzyka i sport) (Heller, 2004; Limont, 2010, Dyrda, 2012;). F. J. Mönks i K. A. Heller zaobserwowali, że w modelu tym „opis i analiza powiązań dla talentów i rzeczywisty wynik, w którym kognitywne i niekognitywne warunki wstępne osobowości, brane pod uwagę sytuacyjne lub społeczne warunki kontekstowe, oparte są na wieloczynnikowym modelu przyczynowym zdolności i talentu. Zawiera on zmienne moderacji w rozumowaniu katalizatorów Gagne’a (Mönks, Heller, 1994, s.74). Monachijski Model Zdolności opiera się na następujących konstrukcjach myślowych (Perleth, Heller, 1994): (1)

Uzdolnienie funkcjonuje w obrębie intelektualnych, kreatywnych, społecznych, muzycznych oraz psychomotorycznych dziedzin, a dziedziny te są od siebie niezależne. (2) Osiągnięcia akademickie i nieakademickie występują w rozmaitych obszarach korespondujących ściśle z wyżej wymienionymi dziedzinami. (3) Niekognitywne cechy osobowości wzięte pod uwagę w budowie modelu to: motywacja do osiągnięć, style pracy, obawy i lęki, stres itp. Uważa się, iż zmienne te pośredniczą w stosunku „uzdolnienie-osiągnięcie”. (4) Główne czynniki związane z socjalizacją jednostki to środowisko szkolne i rodzinne oraz przełomowe wydarzenia życiowe. Model ten bazuje na typologii rodzajów uzdolnień i, mimo że teorie tego rodzaju są najczęściej cytowane we współczesnej literaturze fachowej, nie przedstawia on wszystkich odmian uzdolnień i talentów (Heller, 2004, s. 306).

Model rozwoju jednostki U-U Davida H. Feldmana

W swych badaniach nad zagadnieniem geniuszu David Henry Feldman, będący kolejnym zwolennikiem teorii rozwojowych, stworzył model obrazujący proces wzrastania i rozwoju talentu u młodych ludzi. W modelu tym wyróżnia się siedem etapów rozwoju niezbędnych do wykształcenia w jednostce wybitnych uzdolnień (Kaufman, Sternberg, 2008, s. 78). W modelu etapy te uważa się za poziomy osiągnięć w obrębie danej sfery doświadczeń, nie zaś za stałe czynniki istniejące w umyśle jednostki (Foryś, 2014, s. 11). Feldman w swej teorii nie tylko określa fazy rozwoju poznawczego, lecz także akcentuje hierarchiczną integrację zachodzącą między kolejnymi fazami. W chwili przechodzenia od jednej fazy do następnej doświadczenie każdej poprzedniej z faz zostaje zespolone. Model ten prezentuje rozwój jednostki, począwszy od fazy uniwersalnej, na unikatowej skończywszy. Autor upowszechnił również pojęcie „regionu” określające kolejne etapy rozwoju jednostki w obrębie danej dziedziny jej aktywności. Istotą koncepcji modelu rozwoju jednostki Feldmana jest zaakcentowanie istnienia możliwości przemieszczenia się jednostki od regionu rozwoju uniwersalnego do unikatowego.

Schemat 6. Model rozwoju jednostki U-U Davida H. Feldmana



Źródło: W. Limont, 1994.

Opis powyższych koncepcji ukazuje ich pokaźną liczbę i różnorodność. Każda z opisanych powyżej koncepcji jest wizją pewnej idei jej autora. Da się tu jednak zauważyć określoną prawidłowość. Większość teorii uzdolnień zbudowana jest na wcześniejszych, tak jak to miało miejsce np. w przypadku modelu Mönksa, który został stworzony i rozbudowany o dodatkowe komponenty w oparciu o koncepcje Renzulliego, które w pewnym sensie były odzwierciedleniem aktualnego stanu badań nad zdolnościami. Dziś już nikt nie ma wątpliwości, że to nie tylko inteligencja wpływa na rozwój potencjalnych zdolności. Obecnie podkreśla się, że to właśnie środowisko i siła wewnętrznej motywacji mają niebagatelny wpływ na poziom zdolności. Warto również zauważyć, że koncepcje zdolności są istotnym warunkiem rozumienia sposobu funkcjonowania jednostek zdolnych oraz są pomocne w ich identyfikowaniu. Dodatkowo, jak podkreślają Scott Barry Kaufman i Robert J. Sternberg, przyjęcie/wybranie konkretnej koncepcji zdolności ma istotny wpływ na praktykę edukacyjną (Kaufman, Sternberg 2008, s. 80).

ROZDZIAŁ 3.

WSPÓLCZESNE PROBLEMY I WYZWANIA EDUKACJI UCZNIÓW ZDOLNYCH

Wspieranie i kształcenie osób zdolnych jest procesem złożonym i pełnym wyzwań, na które często zwraca się uwagę. Osoby zdolne, tak jak każde inne, borykają się z licznymi problemami natury osobistej, jak i społecznej. Podrozdział ten zostanie poświęcony czterem zagadnieniom dotyczącym zdolności w kontekście elitaryzmu, nonkonformizmu i zachowań ryzykownych, syndromu nieadekwatności osiągnięć szkolnych i osób podwójnie wyjątkowych, jak również ukazany zostanie obraz osób znanych, które pomimo porażki edukacyjnej odniosły zawodowy sukces.

3.1. Zdolność jako forma elitaryzmu - krzywdząca etykieta

*Możesz powiedzieć dziecku, że zrobiło coś fantastyczne,
ale nie etykietuj go jako „smart” (Hamblin, 2015, s. 1)*

Badacze polscy, zajmujący się problematyką uczniów zdolnych, często pomijają istotną kwestię związaną z nadaniem im etykiety „zdolny”, zaś w anglojęzycznej literaturze wątek ten jest szeroko dyskutowany. W tradycyjnych szkołach uczniowie zdolni często kryją się ze swoimi zdolnościami, aby nie zostać napiętnowanymi (Coleman, Cross, 1988; Cross, Coleman, Terhaar-Yonkers, 1991; McLure, 2006). Jednakże w tej kwestii bardzo wiele zależy od nauczyciela, jego percepcji natury zdolności oraz przekonań, ponieważ jak podkreśla McLure (2006, s. 73) „ambitne osoby sukcesu mają prawo do bycia motywowanymi do wysiłku tak, jak wszyscy pozostali. Lecz jeśli nie będziemy ostrożni, nadużywanie sformułowań zdolny i utalentowany może sprowadzić nas na manowce”. Niektórzy badacze, postulują o lepsze poznanie wpływu etykiety „zdolny” na życie społeczne, emocjonalne i szkolne dziecka (Koshy, Pinheiro-Torres, Portman-Smith, 2012, s. 182). Być może wielu uczniów i ich rodziców czerpie satysfakcję czy też poczucie własnej wartości z posiadania tego tytułu. Jednakże zdaniem Mike’a Lamberta pedagogzy powinni być szczególnie świadomi tego, że etykieta zdolny i utalentowany może być myląca,

ponieważ upraszcza zdolności i potencjał ucznia¹⁷. Z drugiej zaś strony, powołując się na badania Ho, Lambert zauważa przykłady korzyści płynących z etykietowania dzieci. Według uczonego etykietowanie „może pomóc dzieciom, rodzicom i nauczycielom w zrozumieniu potrzeb edukacyjnych niektórych uczniów, w zapewnieniu im specjalistycznej pomocy, w selekcji i tworzeniu grup uczniów, może być kryterium uzyskiwania dodatkowych możliwości edukacyjnych, oferowanych poza normalnym czasem szkolnym” (Ibidem). Selekcjonowanie uczniów zdolnych jest kwestią dyskusyjną, tak jak etykietowanie, z uwagi na ewentualną gettyzację społeczeństwa. Podsumowując wątek etykietowania, Lambert przywołuje słowa Fletcher-Campbell, według której bardziej owocną drogą niż etykietowanie jest zastanowienie się, w jaki sposób „wyjątkowość” może być wcielona do wszystkich aktywności i jak wpłynąć na jej rozwijanie (Ibidem).

Najnowszy artykuł Jamsa Hamblina o tytule *100 Percent Is Overrated*¹⁸, (2015) opublikowany na oficjalnej stronie NAGC - National Association for Gifted Children, pokazuje, że ludzie oznaczeni w dzieciństwie jako „smart¹⁹”, niezbyt dobrze radzą sobie w życiu dorosłym z porażkami. Dlatego autor jest zwolennikiem wyzbycia się etykietowania uczniów epitetem „zdolny”. Hamblin postuluje, aby zamienić sformułowanie „ale jesteś zdolny” na „wykonałeś dobrą pracę”. Swój postulat uzasadnia prostym mechanizmem w myśleniu. Bowiem gdy chwalimy dziecko za to, że jest zdolne, myśli ono „O, jestem zdolny”, ale gdy dziecko popełni błąd lub coś mu się nie uda, będzie myślało „O nie, nie jestem jednak taki zdolny, jeśli nie udało mi się sprostać zadaniu”. Niebezpieczeństwo etykiety tkwi w tym, że dzieci zdolne popełniają błędy tak jak inni, bo są one jest nieodzownym elementem procesu uczenia się.

Reasumując, nie można wyciągnąć jednoznacznego wniosku, czy słuszne jest opowiadanie się za czy przeciw etykietowaniu. Każdy bowiem argument przemawiający za etykietowaniem może zostać zanegowany przez pryzmat odmiennych celów kształcenia i wychowania dzieci zdolnych. Opowiedzenie się za koncepcją elitaryzmu uniemożliwiają natomiast sami uczniowie zdolni ze względu na wielorakość własnego rozwoju i różnicowane funkcjonowanie psychospołeczne.

¹⁷ https://www.academia.edu/1389611/Gifted_and_talented_a_label_too_far (dostęp 22.02.16)

¹⁸ Z ang. *100 procent jest przekłamane*.

¹⁹ Autor używa sformułowania „smart” – które ma wiele tłumaczeń i może oznaczać – inteligencję, bystrość, zdolność, elegancję, bycie mądrym, sprytnym.

3.2 Nonkonformizm i zachowania ryzykowne jednostek zdolnych

Człowiek od urodzenia aż do śmierci, w większej lub mniejszej mierze, otacza się innymi ludźmi, jednocześnie nieustannie podlega interakcjom i układa sobie życie wśród innych (Sztompka, 2007, s. 18). Z punktu widzenia teorii socjalizacji, świat, jaki ludzie dzielą z innymi, jest tym, co kształtuje i modyfikuje ich zachowania oraz właściwości osobowości w danym momencie i w przyszłości (Harris 1998, podają za: Robinson, 2012, s.121).

Wśród osób uzdolnionych, jak wynika z badań, przeważają konformiści (Bernacka, Misiuda-Kolejko, 2008, s. 170), ale podejmowanie przez nich zachowań nonkonformistycznych jest zjawiskiem powszechnym. Nonkonformizm jest bowiem elementem postawy twórczej (Popek, 2010).

Konformizm i nonkonformizm to pojęcia interdyscyplinarne. Stanowią one przedmiot zainteresowań socjologii, psychologii społecznej i osobowości oraz twórczości, a także pedagogiki. Nonkonformizm z punktu widzenia socjologii jest utożsamiany z zachowaniami dewiacyjnymi (Merton, 1985, s. 218) odnoszącymi się do publicznego demonstrowania sprzeciwu wobec obowiązującym normom czy wartościom (Sztompka 2007 s. 283), natomiast w psychologii twórczości mówi się o konformizmie (postawa odtwórcza) i nonkonformizmie osobowym (postawa twórcza) (Bernacka, 2008, s. 9; Bernacka, Misiuda-Kolejko, 2008, s. 163; Popek, 1989).

Nonkonformizm w ujęciu psychologii osobowości, syntetycznie ujmując próby jego zdefiniowania, to zdolność do oparcia się społecznym naciskom, tendencja do przeciwstawiania się opiniom, ocenom, poglądom innych ludzi, samodzielność i niezależność w myśleniu, ocenianiu oraz działaniu, wynikająca z autonomicznego systemu wartości (Bernacka, 2005). Stanisław Popek operacjonalizuje wymiar osobowości nonkonformistycznej jako trzynaście interkorelujących ze sobą właściwości osobowości, takich jak: elastyczność adaptacyjna, dominatywność, tolerancyjność, samoorganizacja, oryginalność, niezależność, otwartość, konsekwencja, odporność i wytrwałość, aktywność, samokrytycyzm, wysokie poczucie wartości ja, odwaga. Interkorelacja cech wytwarza specyficzną energię osobowościową, która wyzwala, organizuje i ukierunkowuje działanie człowieka. Ta energia jest siłą napędową do ekspresji, realizacji możliwości i samoaktualizacji człowieka, a uaktywnia się szczególnie intensywnie w okresie adolescencji, przejawiając się w zachowaniu oraz w wielu innych psychologiczno-społecznych aspektach funkcjonowania młodego

człowieka. Nonkonformizm jako wymiar osobowości można zatem przedstawić jako kontinuum konformizmu. Stanisław Popek uważa również, że każdy człowiek jest w jakimś stopniu konformistyczny i nonkonformistyczny, ale u niektórych ludzi występuje zdecydowana przewaga jednej strony wymiaru osobowości (Popek, 2010, s. 24).

Pojęcie dewiacji natomiast oznacza odchylenie od przyjętej normy w zakresie poszczególnych aspektów postaw w danym kontekście społecznym i kulturowym. Dewiacja może mieć charakter pozytywny lub negatywny. W pierwszym znaczeniu wyraża tendencję do podejmowania zachowań altruistycznych, allocentrycznych, wykraczających poza zakres zobowiązań i służących społeczności, której jednostka jest członkiem lub z którą się identyfikuje. Koncepcję dewiacji pozytywnej zaproponował Jerzy Kwaśniewski na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku (Pyszczyk, 2012, s.140) W drugim znaczeniu (negatywnym) dewiacja utożsamiana jest z dewiacją społeczną.

Piotr Sztompka (Sztompka, 2007, s. 281) podkreśla, że „dewiacja ma sens tylko o tyle, o ile jest widoczna, bo jej rolą jest publicznie zmanifestować niezgodę na istniejące reguły, pokazać alternatywne sposoby życia”.

Stanisław Popek (2004, s. 74) jako psycholog twórczości podkreśla, że nonkonformizm jest „rodzajem aktywności poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej i staje się siłą sprawczą niemal każdego procesu twórczego, pod warunkiem, że oprócz negacji i przeciwstawiania się wartościom dana jednostka wytwarza i konkretyzuje w działaniu własne pomysły i swój system wartości”. W pozytywnym ujęciu zachowania nonkonformistyczne jednostki nie dezorganizują życia innych osób, chociaż nie wykluczają konfliktów w związku z prezentowanymi przez jednostki nonkonformistyczne zachowaniami.

W socjologii problematykę konformizmu i nonkonformizmu podjął Robert K. Merton, który zaproponował typologię sposobów przystosowania się do celów kulturowych, skorelowaną ze zinstytucjonalizowanymi środkami do ich osiągnięcia. Wyróżnił on (Merton, 1985, s. 218, podaje za: Sztompka, 2007, s. 281-285):

1. konformizm, który zakłada akceptację zarówno norm regulujących środki, jak i związanych z nimi wartości regulujących cel,
2. innowację oznaczającą akceptację celów, przy jednoczesnym szukaniu nowych rozwiązań,

3. rytualizm, czyli bezwzględne przestrzeganie norm, przy całkowitym abstrahowaniu od celów, które miały zostać w ten sposób zrealizowane,
4. rezygnację, inaczej wycofanie, w której jednostka całkowicie odrzuca normy i wartości kultury,
5. bunt, przez który jednostka odrzuca obowiązujące reguły i zasady, ale jednocześnie proponuje nowe alternatywne normy i wartości.

Badacze zajmujący się problematyką zdolności, nauczyciele, rodzice, pedagodzy i psycholodzy od wielu dekad próbują zrozumieć, dlaczego osoby zdolne podejmują takie czy inne zachowania, które często ograniczają ich możliwości czy wpływają negatywnie na ich zdrowie lub relacje z najbliższym otoczeniem.

Warto rozpocząć rozważania od tego, dlaczego ludzie zachowują się konformistycznie. Z socjologicznego punktu widzenia konformizm może być przyczyną tzw. „syndromu myślenia grupowego”. Salomon Ash przeprowadził w 1951 roku eksperyment, po którym stwierdził, iż „tendencja do konformizmu jest w naszym społeczeństwie tak silna, że w miarę inteligentni i pełni dobrych intencji młodzi ludzie są gotowi nazwać białe czarnym. Jest to kwestia obawy. Podnosi to pytanie o metody edukacji i o wartości, które kierują naszym zachowaniem” (Ash, 1952, podaję za: Robinson, 2012, s. 125).

Ryszarda Bernacka ponad dekadę temu, prowadząc rozważania na temat tego, dlaczego ludzie zachowują się konformistycznie, wyróżniła dwa stanowiska poznawcze, a mianowicie wizję potencjalną i subiektywistyczną. „W psychologii humanistycznej, zainteresowanej swobodą jednostkowej autorefleksji, optimum jednostkowego rozwoju, konformizm to domyślna antyteza pojęcia samorealizacji. Podporządkowanie, wyrzeczenie się indywidualności i adaptowanie tego rodzaju osobowości, które oferują wzory kulturowe, Fromm (1970) nazywa „ucieczką od wolności”. Autentyczne „ja” człowieka zostaje stłumione i zastąpione przez „niby-ja” z dominującym pseudomyśleniem. Człowiek wybiera i przyjmuje za własne gotowe wzory, dąży do realizacji potrzeb nieautentycznych, które dzięki mechanizmom obronnym spostrzega jako własne, gubiąc indywidualną tożsamość. Rezygnacja ze spontaniczności i indywidualności oraz merkantylna orientacja dzisiejszego człowieka prowadzą do zablokowania możliwości dalszego rozwoju [...]. Innym aspektem rozważanym przez psychologów humanistycznych są warunki cywilizacyjne, a ściślej zmiany, tempo i zasięg, jakie zaszły i nadal zachodzą we współczesnym świecie. Powodują one, że wszyscy ludzie są w istocie nieprzygotowanymi emigrantami

wkraczającymi w nową erę” (Bernacka, 2001, s. 54-55). Analizując rozważania Bernackiej, dochodzimy do wniosku, że konformizm jest antagonistą twórczości i może ograniczać jej rozwój, a atrybutami owej nowej ery, o której pisze autorka, są postindustrializm, postęp technologiczny, globalizacja i modernizm oraz postmodernizm, w kształtowaniu których podkreśla się rolę osób zdolnych. Młodzi ludzie, w związku z rozwojem cywilizacji, zadają sobie pytanie, co się bardziej współcześnie opłaca - „sprostanie” czy „przystosowanie się” do wymogów współczesnego świata. Bauman podkreśla, że dzisiejsza recepta na sukces to „bycie sobą”, „bycie niepodobnym do innych”, bo „różnica, a nie tożsamość sprzedaje się najlepiej” (Bauman, 2011, s. 159). Osoby zdolne mają często świadomość swojej unikalności, często są nonkonformistami i nie potrafią wyobrazić sobie, żeby mogłyby wtopić się w tłum tylko po to, żeby się w niego wpasować. Jan Dzierzgowski zauważa, że istnieje „pewien strukturalny przymus autentyczności, kreatywności i wyjątkowości, uważany za nieodłączny element indywidualizacji. Autentyczność, kreatywność i wyjątkowość stają się z kolei wartościami autotelicznymi, jednak wartości te często uniemożliwiają budowę więzi społecznych” (Dzierzgowski, 2011, s. 50). Według Giddensa (1991), rynek, władza, procesy pracy nie są w stanie być regulatorami życia społecznego w okresie późnej ponowoczesności, dlatego jednostka dokonuje transformacji jakby obok albo nawet poza społecznymi organizmami i instytucjami bądź powołuje nowe wspólnoty, zrzeszenia w zależności od możliwości kapitałów, jakie reprezentuje (Gierczyk, Roter, 2012, s. 225).

Najnowsze badania Ryszardy Bernackiej (2014, s. 217), dotyczące nonkonformizmu jako cechy osobowości Polaków trzech pokoleń, pokazują jak zmieniło się postrzeganie przez społeczeństwo kategorii konformizmu i nonkonformizmu na przestrzeni lat. Podkreśla się w nich jednocześnie, że nonkonformizm był i jest nieodzownym elementem twórczego przeobrażania się społeczeństwa. Owe badania są o tyle istotne dla prowadzonych eksploracji, gdyż odnoszą się do wieku osób, które stanowią próbę badawczą, co może w prowadzonych badaniach przyczynić się do lepszego zrozumienia badanego zjawiska. Nonkonformizm od zawsze był istotnym narzędziem odnoszenia sukcesu. Współcześnie młodzi ludzie (urodzeni w latach dziewięćdziesiątych), dziś dwudziestolatkowie, otrzymują sygnały ze strony społeczeństwa o oczekiwanym od nich „potencjale krytycznym”, jakim jest nonkonformizm. Są oni przekonani, że potencjał ten stanowi podstawę rozwoju ich twórczo-poznawczo-realizacyjnych możliwości, mając

jednocześnie świadomość trzech jakościowo różnych sposobów wyrażania nonkonformizmu, a mianowicie (Bernacka, 2014, s. 218):

1. zachowań antyspołecznych (nonkonformizm destrukcyjny),
2. aktywności twórczej (nonkonformizm konstruktywny),
3. zachowań ukierunkowanych na uzyskanie popularności (nonkonformizm pozorny).

Z punktu widzenia mass mediów, Internetu i grup rówieśniczych nonkonformizm pozorny jest aktualnie najbardziej pożądanym, ponieważ skandal, narcystyczny ekshibicjonizm fizyczny i psychiczny, jest tym, co aktualnie przyciąga ludzi ze względu na zyski finansowe i możliwość szybkiego zrobienia kariery (Bernacka, 2014, s. 218). Natomiast z punktu widzenia rozwoju jednostki i świata, najbardziej pożądanym jest nonkonformizm konstruktywny. Nonkonformizm pozorny również może być rozpatrywany jako pozytywny w odniesieniu do zaspokajania potrzeby uznania jednostki. Erik Erikson (1980) uważa, że nietolerancja, brak zrozumienia, upór, krytykanctwo, ryzykanctwo, ucieczki z domu, eksperymentowanie, walka ze sobą i światem, to zjawiska wpisane w czas próby dla dorastającego i świata, w którym żyje. Nonkonformizm i ryzyko są więc w pełni uprawnionymi i normatywnymi zachowaniami dorastających w okresie moratorium. Zachowania nonkonformistyczne pozornie dostarczają możliwości bycia zauważonym, ale, przybierając jakościowo na sile, mogą w skrajnej postaci prowadzić do zachowań destrukcyjnych dla jednostki, określonych społecznie jako wykroczenia, czyny chuligańskie czy przestępcze. Nonkonformizm pozorny może być pozytywny pod warunkiem, że otoczenie społeczne zrozumie jego charakter i będzie go rozsądnie asekurowało, więc mieć różne mechanizmy, nasilenie i różne konsekwencje postrzegane oczami młodego człowieka i oceniane przez społeczeństwo.

Pocieszające jest to, co pokazują badania wspomianej badaczki, że w szeregach dzisiejszych dwudziestolatków jest więcej nonkonformistów konstruktywnych niż pozornych.

Nie sposób analizować problematyki nonkonformizmu, abstrahując od kategorii oporu oraz norm społecznych. Ewa Bielska (2013) dokonuje szerokiej i holistycznej analizy tego zjawiska, z punktu widzenia nauk społecznych, tj. filozoficznych, socjologicznych, pedagogicznych i psychologicznych. Autorka stara się rozstrzygnąć okoliczności, w których podmioty wykazują dyspozycję do podejmowania działań oporowych oraz takich, w których aktorzy społeczni są skłonni do przyjęcia postaw

konformistycznych (Bielska, 2013, s. 34). Ewa Bielska przywołuje liczne definicje oporu, uznając go za jedno z kluczowych pojęć nauk humanistycznych i społecznych, jednocześnie podkreślając występowanie licznych niekonsekwencji przy definiowaniu tego pojęcia, co powoduje trudność w określeniu jego desygnatów. Opór może być rozumiany jako działanie zbiorowe zakładające istnienie autora, którego interesy są odmienne wobec podmiotu dominującego oraz pola społecznego, stanowiącego kontekst ich wzajemnych relacji (Tauraine, 2010, s.296). Aktor społeczny swój opór może realizować w formie działania o charakterze werbalnym, poznawczym bądź fizycznym. „Opór więc jest traktowany jako działanie, czyli aktywność będąca świadomą reakcją na określoną sytuację, jest to odpowiedź na określony stan rzeczy (konfigurację faktów społecznych w danym kontekście)” (Tauraine, 2010, s. 300). Działania oporowe mogą różnić się zasięgiem oraz liczbą zaangażowanych w nią podmiotów, przyjmować formę działania indywidulanego bądź kolektywnego, mogą mieć również charakter lokalny bądź ponadlokalny, mogą być ukierunkowane na wprowadzanie zmian, bądź ich zapobieganie, mogą przybierać formę prospołeczną lub antyspołeczną, polityczną bądź tożsamościową (Bielska, s. 41-42). Jak wspomniano wcześniej, opór może być taktowny również jako zachowanie dewiacyjne.–Jednak Henry Giroux (2010, s.133), nawiązując do kontekstu oporu podejmowanego w środowisku szkoły, wskazuje, że „ma on niewiele wspólnego z logiką dewiacji, indywidulaną patologią, wyuczoną bezradnością, [...] natomiast wiele wspólnego, choć nie w stopniu wyczerpującym, z logiką moralnego i politycznego oburzenia”. Ewa Bielska w podsumowaniu rozdziału podkreśla, że w kontekście socjologii edukacji, socjologii wychowania, pedagogiki społecznej oraz krytycznej teorii pedagogiki, czyli w przestrzeniach, w których prowadzone są eksploracje do niniejszej dysertacji, opór „traktowany jest jako specyficzna strategia adaptacyjna, służy wyrażaniu sprzeciwu wobec podejmowanych w środowiskach edukacyjnych praktyk o charakterze reprodukcyjnym habitus klasy dominującej, reifikujących oraz alienujących ucznia poprzez stosowanie strategii wyciszania, strumieniowania, praktykowania władzy o charakterze opresyjnym” (Bielska, 2013, s. 226). Z punktu widzenia ucznia zdolnego takie strategie mogą przyczyniać się do ograniczenia rozwoju jego potencjału zdolności, co w konsekwencji może prowadzić do działań nacechowanych nieposłuszeństwem oraz tendencjami opozycyjnymi.

Ludzie potrzebują eksperymentów, niezwykłych pomysłów do stymulowania własnego rozwoju i odkrywania swoich ukrytych możliwości, (Dyrda, 2012, s. 11),

które mogą być określane jako zachowania ryzykowne. Humanistyczne opisy współczesności posługują się pojęciem tzw. *nowoczesnej osobowości*, dla której ważna jest niezależność, innowacyjność, kreatywność, szerokie aspiracje edukacyjne, dążenie do samodoskonalenia i samorealizowania, czyli właściwości charakteryzujące osoby zdolne (Radziewicz-Winnicki, 2008, s. 280).

Nawiązując do wspomnianych eksperymentów czy niezwykłych pomysłów, i odnosząc je do zachowań ryzykownych, należy wskazać potrzebę nakreślenia specyfiki tychże zachowań, ich uwarunkowań i ekspresji. W literaturze przedmiotu możemy spotkać wiele sposobów definiowania zachowań ryzykownych. Pojęcie to może być interpretowane w sposób dwojaki, jako:

1. zachowania ryzykowne „problemowe” (risk behaviors), zagrażające zdrowiu fizycznemu i psychicznemu, które często są niezgodne z normami społecznymi (Jessor, Tubin, Costa, 1998, s. 192-193),
2. zachowania ryzykowne jako „systemowe podejmowanie ryzyka” (Systematic Risk-Taking) mającego na celu rozwój umiejętności, zwiększenie poczucia własnej wartości oraz odwagi (Maureen, 1999, s. 1).

Podczas analizy problematyki zachowań ryzykownych zawsze istnieje potrzeba uwzględnienia kontekstu kulturowego, który silnie wpływa na ich interpretację w skali: pożądane - niepożądane. Z punktu widzenia kultury, w której prowadzone są badania do niniejszej dysertacji istnieje swoista ambiwalencja - w jednym przypadku zachowania ryzykowne będą oceniane jako niepożądane, natomiast w drugim jako pożądane. Celowo nie wartościuje się tu owych zachowań w skali: pozytywne – negatywne, gdyż w obu przypadkach zachowania te mogą wpłynąć negatywnie na zdrowie psychiczne człowieka. Systemowe podejmowanie ryzyka wiąże się z porażką, która może doprowadzić do depresji, a tym samym do zapoczątkowania „risk behaviors”, które może zakończyć się próbą samobójczą.

Zachowania ryzykowne uwarunkowane są również czynnikami społeczno - kulturowymi i podlegają, wraz z postępem technologicznym, urbanizacją czy globalizacją, systematycznym zmianom (Dzielska, Kowalewska, 2014, s. 140). Są one nieuniknione, wszechobecne, ponieważ są integralnym składnikiem ludzkiego życia, często stanowiąc sposób wyrażania siebie.

Postrzeganie zachowań ryzykownych młodych ludzi z perspektywy jednostki i społeczeństwa jest jednym z kluczowych sposobów ich rozumienia. Wbrew pozorom zachowania ryzykowne podejmowane są również przez jednostki zdolne. Aby móc

tworzyć odpowiednie programy profilaktyczne oraz zapobiegać zachowaniom ryzykownym, trzeba stać się bardziej świadomym cech, potrzeb i problemów dzieci zdolnych. Tak jak każde dziecko potrzebuje pomocy, tak samo jednostka zdolna nie może być pozostawiona sama sobie, potrzebuje pomocy, zwłaszcza w radzeniu sobie ze swoją „wyjątkowością”. Brak empatii i odrzucenie przez innych, chociażby z powodu etykiety „zdolny” jest zjawiskiem powszechnym, co prowadzić może takie osoby do braku tolerancji wobec innych, aktów przemocy i podejmowania zachowań ryzykownych (Higham, Buescher, 1987, s. 29).

Niektórzy nastolatkwie szukają alternatywnych form wyrażania siebie, które nie zawsze okazują się pozytywne. Owe negatywne zachowania mogą być wyrażane poprzez brak tolerancji wobec innych, jak również jawne demonstrowanie zachowań aspołecznych i/lub samobójczych (Hyatt, Cross, 2009, s. 538). Łatwy dostęp do broni (szczególnie w Stanach Zjednoczonych), codzienny strumień negatywnych wiadomości ze świata (np. związany z terroryzmem), agresywne gry wideo, brak świadomości rodzicielskiej, brak nadzoru, konflikt ról, brak empatii społecznej, czasami dochodzące do tego choroby psychiczne sprawiają, że podejmowanie zachowań ryzykownych jest nieuniknione i nie powinno nikogo dziwić.

Istnieje wiele potencjalnie ryzykowanych zachowań, w które angażują się młodzi ludzie i które mają znaczące implikacje, zarówno dla ich dobrego stanu zdrowia i umysłu w młodym wieku oraz dla przyszłości. Czynności takie jak palenie, picie alkoholu, uprawianie seksu oraz przyjmowanie narkotyków są najczęściej podejmowane przez jednostki młode, które nie ukończyły 19 roku życia, co może mieć poważne konsekwencje w kolejnych etapach ich życia.

Georgina MacArthur wraz ze współpracownikami przeprowadziła badania kohortowe, dotyczące analizy wzorców wielorakich ryzykownych zachowań wieku dojrzewania w odniesieniu do płci badanych. Z badań wynika, że wśród osób w wieku 15-16 lat powszechny był brak aktywności fizycznej oraz skłonności do ryzykownego spożywania alkoholu. Występowanie pewnych zachowań ryzykownych było jednak zróżnicowane w zależności od płci. Dziewczęta wykazywały większe zaangażowanie w palenie tytoniu, samookaleczanie oraz brak aktywności fizycznej. Dla kontrastu, wśród chłopców bardziej powszechne były zachowania antysocjalne oraz przestępcze, zażywanie marihuany oraz zachowania ryzykowne związane z prowadzeniem pojazdów (MacArthur, i in. 2012, s. 120-130). Z kolei inne badania przeprowadzone wśród nastolatków w Wielkiej Brytanii dowiodły, że wzrost cen tytoniu jest skutecznym

narzędziem walki z wczesną inicjacją tytoniową skłaniającym do zaprzestania palenia przez młodych ludzi. Istnieje również odwrotnie proporcjonalna zależność pomiędzy cenami alkoholu, a jego konsumpcją. Wzrost cen alkoholu jest skuteczny w redukcji szkodliwych skutków spożywania alkoholu, takich jak powadzenie pojazdów pod jego wpływem oraz powodowanie wypadków drogowych (Jackson, 2012, s. 16).

Jak już zostało wspomniane, systemowe podejmowanie ryzyka powiązane jest z sukcesem i porażką, co łączy się z podejmowaniem pewnych decyzji, które nie zawsze przynoszą oczekiwane rezultaty. Ryzyko w tym kontekście interpretowane jest jako aktywny wybór kierunku własnego rozwoju. Często jest tak, że osoby zdolne oczekują od siebie tak wiele, że rezygnują z podejmowania realizacji pewnych idei ze strachu przed porażką. Za przykład może posłużyć wypowiedź osoby zdolnej, która stwierdza: „przez całe swoje życie szukam możliwości podjęcia ryzyka, podążania za czymś, w związku z czym istnieje niebezpieczeństwo poniesienia porażki” (Walker, Mehr, 1992, s. 66).

Dalsze analizy zawierają treści dotyczące pozytywnego wpływu ryzyka na aktywność osób zdolnych. Dowiedziono bowiem, że niepowodzenie w ich życiu może być spowodowane właśnie brakiem predyspozycji do podejmowania ryzyka (Betts, Neihart, 1988; Csikszentmihalyi, 1990). W literaturze przedmiotu i wypowiedziach osób zajmujących się problematyką zdolności pada stwierdzenie, że uczniowie zdolni często są skłonni do podejmowania tylko takiego ryzyka, które gwarantuje powodzenie (podaję za Dyrda, 2012).

Neihart Maureen (1999, s. 2) wymienia sześć koniecznych kroków przy systemowym podejmowaniu ryzyka. Są to:

1. rozumienie korzyści z systemowego podejmowania ryzyka,
2. wstępna samoocena kategorii podejmowania ryzyka,
3. identyfikacja potrzeb osobistych,
4. określenie podejmowanego ryzyka (nazwanie),
5. podjęcie ryzyka,
6. analiza podjętego ryzyka.

Autorka wskazuje również na pięć kategorii ryzyka (Maureen, 1999, s. 3-4), takich jak:

1. intelektualne (intellectual risks),
2. społeczne (social risks),
3. emocjonalne (emotional risks),

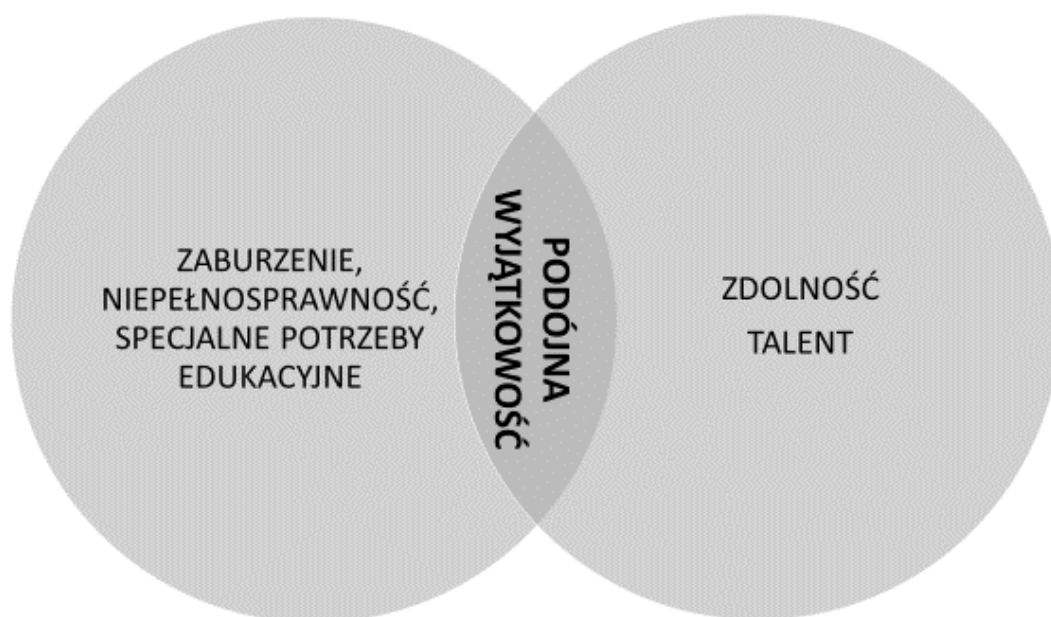
4. fizyczne (physical risks),
5. duchowe (spiritual risks).

Analizując powyższe kategorie z punktu widzenia ucznia zdolnego w klasie, możemy interpretować ryzyko intelektualne jako to związane z zerwaniem jego status quo, czyli ujawnieniem potencjału intelektualnego oraz zdolności w grupie rówieśniczej. Natomiast ryzyko społeczne wiąże się ze spędzaniem czasu wśród rówieśników, których się nie zna lub na zajęciach dodatkowych, wystąpieniem i ekspozycją publiczną, z wykluczeniem, a więc brakiem grupy znajomych, z którymi spędza się czas. Ryzyko emocjonalne natomiast powiązane jest z wrażliwością ucznia, która może się przejawiać w eksponowanych przez niego emocjach, takich jak strach, lęk, złość. Dla osób zdolnych ryzykiem fizycznym może być uczestniczenie w zajęciach wychowania fizycznego, uprawianie sportu, takiego jak: bieganie, jazda konna, gra w piłkę nożną czy taniec, ale również udanie się do lekarza. Jeśli chodzi o ryzyko duchowe, to jest ono trudne to zdefiniowania, ponieważ dotyczy osobistego wglądu w samego siebie oraz powiązane bywa z ryzykiem społecznym i emocjonalnym. Jednak już sama nazwa wskazuje, że dotyczy wiary i religii, które same w sobie są ryzykiem (Maureen, 1999). Powyższe kategorie ryzyka nie wykluczają się wzajemnie i często są ze sobą powiązane, a ich interpretacja i nasilenie zależy od indywidualnego podejścia danej jednostki.

3.3 Uczeń „podwójnie uzdolniony” oraz Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych

Identyfikacja osób, których zdolność znajduje odbicie w wysokich wynikach i wszelkiego rodzaju osiągnięciach edukacyjnych, jest stosunkowo łatwa. Istnieją jednakże grupy uczniów, w przypadku których wyżej wymienione metody mogą okazać się zawodne lub niedostateczne. Jedną z nich są tzw. dzieci podwójnie wyjątkowe, DME (Dual or Multiple Exceptionality) nazywane również GLD (Gifted Learning Disabled) lub określane pojęciem, które wprowadził James Gallagher *twice-exceptional* (Coleman, i in., 2005). Są to „osoby, które zostały zidentyfikowane jako zdolni w jednej lub kilku dziedzinach, przy jednoczesnych występujących zaburzeniach w procesie uczenia się, emocjonalnych, psychicznych czy sensomotorycznych lub trwałej niepełnosprawności” (Assouline, Nicpon, Huber, 2006, s. 14).

Schemat 7. Model podwójnej wyjątkowości



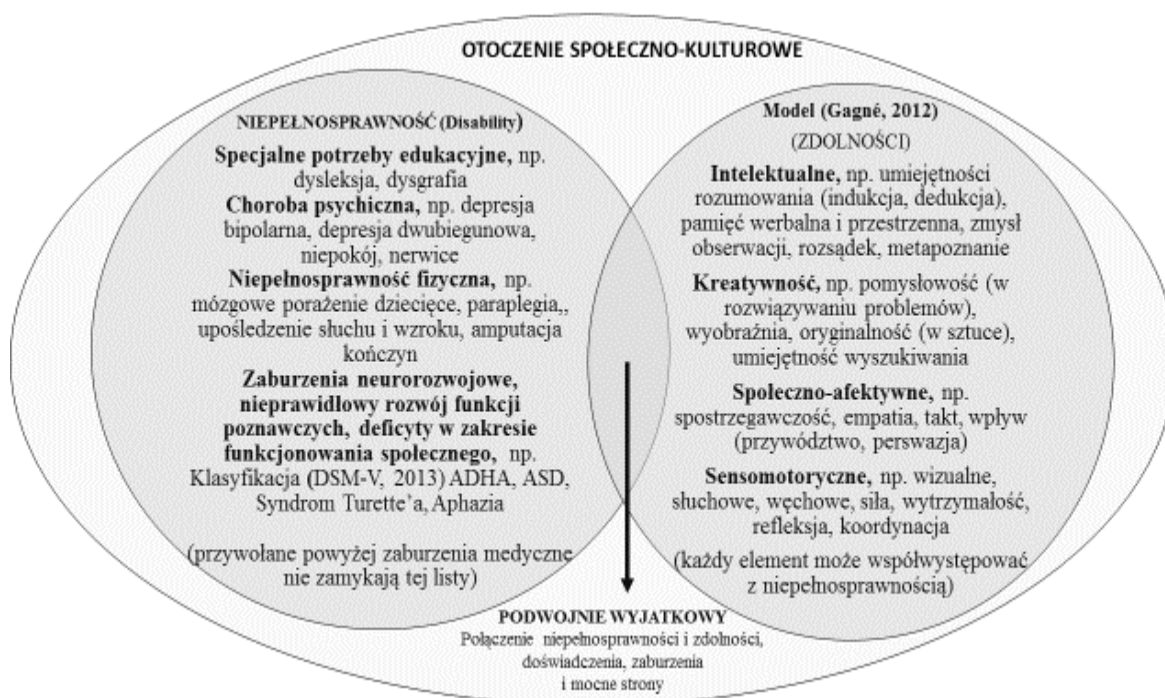
Źródło: Opracowanie własne na podstawie definicji²⁰.

Do grupy osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zalicza się dzieci dotknięte niepełnosprawnością, różnego rodzaju zaburzeniami oraz trudnościami w nauce, które obejmują: zaburzenia sensomotoryczne, autyzm/zespół Aspergera, nadpobudliwość psychoruchową (AD/HD), zaburzenia behawioralne, niedostosowanie społeczne, choroby przewlekłe (np. astmę, padaczkę), zaburzenia poznawcze, niekorzystne położenie kulturowe i społeczno – ekonomiczne i inne (Rizza, Morrison, 2007).

Ewaluacyjny model podwójnej wyjątkowości zaproponował Michell Ronksley-Pavia (2015), co przedstawia poniższy schemat (nr 8):

²⁰ Podobny schemat znajduje się w publikacji na temat *Twice-Exceptional* autorstwa Michella Ronksley-Pavii z 2015 roku na str. 321, jednak w swoim modelu autor nie przywołuje pojęcia specjalnych potrzeb edukacyjnych, a jedynie używa frazy *Disability*.

Schemat 8. Ewaluacyjny model *podwójnej wyjątkowości*



Źródło: M. Ronsksley-Pavia, 2015, s. 330.

Powyższy model przedstawia związek pomiędzy niepełnosprawnością, środowiskiem społeczno-kulturowym a zdolnościami. Autor, odwołując się do modelu zdolności Gagne'a (2012), argumentuje swoje spostrzeżenia jego wszechstronnym ujęciem problematyki zdolności, jak również tym, że "cechy tego modelu podkreślają rozwojowy charakter uzdolnień lub potencjału co do talentu i osiągnięć, a nie same osiągnięcia będące centralnym punktem uzdolnień. Model ten może przyczynić się do naszego zrozumienia podwójnej wyjątkowości dzięki temu, że nie definiuje uzdolnień w wąskim, intelektualnym sensie lub tym opartym o akademickie standardy" (Ronsksley-Pavia, 2015, s. 322). Prezentowany model odnosi się również do niektórych czynników środowiskowych i społecznych, które mogą mieć wpływ na zdolność dziecka do osiągnięcia (i stania się utalentowanym) poziomu uznanego za współmierny do jego wrodzonej zdolności (Ronsksley-Pavia, 2015, s. 323). Autor zamyka całość modelu w otoczeniu społeczno-kulturowym, gdyż, jak zauważa, społeczne i kulturowe środowisko otaczające podwójnie wyjątkowe osoby determinuje proces "kategoryzacji" jednostki i dopełnia charakterystykę dzieci uważanych za normalne, a przynależących do którejś kategorii niepełnosprawności, uzdolnienia i podwójnej wyjątkowości (Ronsksley-Pavia, 2015, s. 324). Czynniki środowiskowe dotyczące dzieciństwa - jak zauważa Ronsksley-Pavia - również determinują, zgodnie z założeniami Wakslera

(1991), to, że „dzieci są postrzegane w swej naturze nie [jako] dorośli, a zatem zamiast *coś*, postrzegane są jako *nie coś*” (Coates, Ranson, 2011, s. 63, podają za: Ronksley-Pavia, 2015, s. 329), a tym samym stają się konstruktym społecznym w sytuacji, w której nie istnieje powszechnie przyjęty pogląd na temat dzieciństwa. Należy tutaj wziąć pod uwagę fakt, że to, co w jednym społeczeństwie i kulturze stanowi o uzdolnieniu, w innym może znacznie odbiegać od przyjętego modelu. Dlatego też istnieje potrzeba społecznej i kulturowej zmiany w akceptacji współistnienia niepełnosprawności i zdolności oraz ich wspólnego rozumienia.

W wielu przypadkach u osób podwójnie wyjątkowych zdolność bywa częściowo lub w całości zdominowana przez cechy wymienione w lewej części modelu, co w konsekwencji przyczynia się do narażenia tej grupy uczniów na marginalizację, stereotypowe traktowanie i wykluczenie. Ważne jest, aby ich edukacja przebiegała z wykorzystaniem programów przeznaczonych dla tych zdolnych przy jednoczesnym wykorzystaniu metod pracy z dziećmi mającymi trudności w nauce oraz dla tych z różnorodnymi zaburzeniami (Lee, Olenchak, 2015, s. 186). Nie jest zasadą, iż wszystkie dzieci podwójnie wyjątkowe uzyskują niskie wyniki w nauce. Jednakże to bardzo prawdopodobne, że w porównaniu do dzieci zdolnych, ale nieborykających się z żadnymi trudnościami, będą w znacznie mniejszym stopniu ujawniały własne zdolności.

Dlatego podczas pracy z dziećmi podwójnie wyjątkowymi zazwyczaj zaleca się stosowanie niekonwencjonalnych metod nauczania – takich, które będą w stanie w pełni zaabsorbować ich uwagę. Toteż aby umożliwić uczniom „podwójnie wyjątkowym” poczynienie odpowiedniego postępu, należy skupić się przede wszystkim na rozwijaniu posiadanych przez nich umiejętności i wykorzystywaniu ich mocnych stron (Rizza, Morrison, 2007). Ponieważ uczniowie tacy najczęściej nie są w stanie wyeksponować swojego potencjału i zdolności, a ich rzeczywiste wyniki w nauce nie odzwierciedlają w pełni ich umiejętności, konieczne jest, aby zapewnić im szanse uczenia się tak często, jak tylko jest to możliwe. Niezwykle ważną kwestią jest także zapewnienie tym dzieciom odpowiedniego wsparcia i pomocy w problemach i trudnościach związanych z ich niepełnosprawnością, które muszą przezwyciężać. Aby praca przyniosła wymierne korzyści, nauczyciel powinien wypracować odpowiedni model komunikacji językowej z dzieckiem, kłaść szczególny nacisk na wykształcenie umiejętności abstrakcyjnego myślenia i kreatywności dziecka, mieć w stosunku do niego szczególnie wysokie wymagania. Dzieci te często bowiem odnoszą ogromne sukcesy w dziedzinach związanych z zaawansowaną nauką. Aby to było możliwe, należy zapewnić dziecku

odpowiednie tempo pracy, „zachęcać je do samodzielnego poszukiwania informacji, eksperymentowania i dyskusji, pozwolić mu na samodzielne ukierunkowanie się w danej dziedzinie (ang. self – direction), zachęcać do wykorzystywania zdolności intelektualnych w radzeniu sobie w różnych sytuacjach, wspierać w budowaniu poczucia własnej wartości, propagować tolerancję i szacunek poprzez akceptowanie indywidualnych różnic między jednostkami”²¹.

Potrzebę wspierania dzieci „podwójnie wyjątkowych” i redukcji niepowodzeń na ścieżce ich edukacji wyraźnie podkreśla brytyjskie ministerstwo do spraw oświaty (DFE). Kwestia ta uwzględniana jest w ogólnej polityce oświatowej państwa – Ofsted²² (Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills). Istnieją liczne metody rozpoznawania takich uczniów. Często jednak bywają one zawodne przede wszystkim ze względu na obszerność i niejednoznaczność pojęcia tej przypadłości. Niejasna i złożona natura „podwójnej wyjątkowości” sprawia, że badania nad jej istotą prowadzone przez ekspertów często nie są traktowane poważnie. „Badacze, próbujący na przestrzeni lat zgłębić zjawisko „podwójnej wyjątkowości”, borykają się z trudnościami związanymi przede wszystkim z pozyskaniem wiarygodnych źródeł informacji oraz funduszy na badania, jako że zagadnienie to dotyczy dwóch zgoła odmiennych grup uczniów i jednocześnie odnosi się do bardzo małej części populacji. W praktyce podczas pracy z podwójnie wyjątkowymi dziećmi ich specjalne potrzeby edukacyjne stanowią problem, zaś ich talent traktowany jest jako bonus, główna trudność związana jest więc z antagonistycznym charakterem wyjątkowości tych dzieci” (Montgomery, 2003, s. 174).

Pośród uczniów zdolnych znajdujemy również takich, którzy pomimo swojego dużego potencjału nie dosięgają szczytu swoich możliwości (ang. underachievers²³) zazwyczaj ze względu na znudzenie, brak zainteresowania czy nadmierny perfekcjonizm, co jest również związane z niedojrzałością społeczną i emocjonalną (Dyrda, 2000 s.3). U uczniów z Syndromem Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych (SNOS) można zaobserwować głęboką rozbieżność pomiędzy szkolnymi wynikami, a wyznacznikami ich rzeczywistych możliwości, takimi jak: inteligencja, kreatywność,

²¹ Gifted and Talented education, Guidance on preventing underachievement: a focus on dual or multiple exceptionality (DME) www.teachernet.gov.uk/publications (dostęp: 31.03.16)

²² <http://www.brookes.ac.uk/schools/education/rescon/cpdgifted/docs/secondarylaunchpads/16MultipleExceptionalities.pdf> (dostęp: 01.08.14)

²³ W polskiej literaturze zjawisko to zostało opisane po raz pierwszy przez Dorotę Ekiert-Grabowską (1994) jako Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych (SNOS), natomiast pierwsze badania w Polsce dotyczące SNOS prowadziła Beata Dyrda (2000).

ciekawość świata, wyostrzony zmysł obserwacji (Davis, Rimms, 2004, s. 306). Susan Winebremmer zaobserwowała, że w związku z tym, iż w szkolnym środowisku inteligencja nie zawsze jest cenioną i pożądaną cechą, uczniowie zaliczani do grupy z SNOS mogą z premedytacją ukrywać swoje wybitne zdolności w poszukiwaniu akceptacji rówieśników i w obawie, aby nie zyskać sobie miana 'innych'. Taki stan rzeczy często bywa przyczyną ich wyjątkowo niskiej samooceny. Zdolności tych dzieci nie znajdują odzwierciedlenia w ich szkolnych wynikach, żyją one więc w obawie, iż pewnego dnia ktoś odkryje, jak ciężko pracują na każde swoje osiągnięcie, a wtedy ich zdolności zostaną zakwestionowane. To zatem oczywiste, że młody człowiek nie jest w stanie swobodnie rozwijać swoich zainteresowań i budować poczucia własnej wartości, funkcjonując w otoczeniu, w którym każdego dnia musi udawać kogoś, kim nie jest (Winebremmer, 2001, s. 3-4). Tak ważne jest więc, aby szkoła i nauczyciele byli w stanie zapewnić swoim uczniom środowisko, w którym szanowane są różnice potrzeb edukacyjnych poszczególnych jednostek. Dla dzieci zdolnych ich zaawansowane zdolności umysłowe stanowią często problem natury emocjonalnej i uniemożliwiają im prawidłowy rozwój społeczny. Dobrze obrazuje to fragment Sprawozdania Rady Programowej Wielkiej Brytanii z roku 2006: „[...] wyobraźmy sobie wybitnie uzdolnione dziecko zaangażowane w grę o wyjątkowo skomplikowanych zasadach. Jest ono na tyle rozwinięte umysłowo, aby, bezproblemowo pojawiając się jej reguły, uczestniczyć w niej, a nawet czerpać z tego przyjemność, lecz niedostatecznie dojrzałe emocjonalnie, aby poradzić sobie z frustracją, która pojawia się, gdy inni rówieśnicy nie nadążają za zabawą” (Sprawozdanie Rady Programowej, 2006, s. 7).

Przy identyfikacji zdolności dziecka należy wziąć także pod uwagę fakt, że poszczególne obszary umiejętności mogą rozwijać się na różnym poziomie i w różnym czasie. Potwierdzeniem tej prawidłowości może być przywołany wcześniej przykład Alberta Einsteina, który, pomimo swoich niezaprzeczalnych zdolności intelektualnych, zaczął mówić dopiero w 4. roku życia. Historia zna wiele przypadków geniuszy nauki czy sztuki, którzy w młodości nie przejawiali nawet zaczątków późniejszych talentów, co zostało zobrazowane w poniższym podrozdziale. Z powodu tego nietypowego rozwoju, który cechuje dzieci zdolne, dobrze jest zatem wykroczyć poza ogólnie przyjęte schematy ich rozpoznawania i skupić się przede wszystkim na ich edukacyjnym, emocjonalnym i psychologicznym rozwoju.

3.4 Porażka edukacyjna a paradoks odniesienia sukcesu

Mick Fleetwood w jednym ze swoich wywiadów powiedział: „...byłem kompletnym zerem w nauce i nikt nie wiedział, dlaczego; miałem w szkole trudności w uczeniu się i nadal je mam. Kompletnie nie rozumiem matematyki. Kompletnie. [...] Miałbym szczęście, gdyby udało mi się wyrecytować alfabet od przodu w szybkim tempie. [...] Cierpiałem. Nie miałem pojęcia, kim miałbym być, bo wszystko, co naukowe, było kompletną porażką, a innych punktów odniesienia nie miałem [...] jednego dnia wyszedłem ze szkoły i usiadłem na ziemi pod dużym drzewem. Nie jestem religijny, ale ze łzami spływającymi po twarzy modliłem się do Boga, żebym nie musiał już tu być...” (Robinson, 2012, s. 35-36).

Dzięki wsparciu rodziców Mike w wieku lat 16²⁴ zrezygnował ze szkoły i wyjechał do Londynu, gdzie odniósł ogromny sukces. Mick Fleetwood jest dziś bowiem jednym z najlepszych i najslawniejszych perkusistów rockowych na świecie. Analizując jego życiorys, możemy doszukać się kilku faktów, które przyczyniły się do osiągnięcia przez niego sukcesu. Po pierwsze, miał wspierających rodziców, po drugie, zrozumiał, że oceny czy testy nie są w stanie wykazać zdolności, które posiadał, a po trzecie nie zaakceptował tego, że „według szkolnego status quo był bezużyteczny” (Robinson, 2012, s. 36).

Większość naukowych badań dotyczących zjawiska szkolnego sukcesu i porażki, analizuje je w odniesieniu do indywidualnych cech uczniów, nie odnosząc tych cech do szkolnego środowiska, którego uczeń jest integralną częścią. Ponadto, badania klasyfikują wszystkich zdolnych uczniów (odnoszących sukcesy na ścieżce naukowej) do jednej grupy i przedstawiają ich jako homogeniczną zbiorowość. To samo staje się udziałem uczniów o gorszych wynikach naukowych, jednocześnie ignorowany jest fakt istnienia więcej niż jednej skutecznej drogi do sukcesu (Roth, 1956). I, co ciekawe, pomimo upływu lat stwierdzenie Rotha jest wciąż aktualne.

Zagadnienie szkolnego sukcesu oraz porażki było i jest ważnym przedmiotem badań na przestrzeni kilku ostatnich dekad. Jedną z najważniejszych kwestii dotyczących tychże badań jest selekcja uczniów oraz przewidywania co do ich osiągnięć naukowych. Ostatnio coraz więcej uwagi poświęca się adaptacji (lub jej braku) ucznia znajdującego się już w sytuacji szkolnej. Większość badań skupia się na

²⁴ Nauka obowiązkowa w Anglii trwa do 16 roku życia, dlatego też Mike mógł w tak młodym wieku zrezygnować z dalszej edukacji.

stopniach szkolnych, wynikach testów inteligencji, osiągnięciach, uzdolnieniach lub pewnych szkolnych formalnych czynnościach, których zapisy zaczerpnięte są najczęściej ze szkolnych dokumentów bądź ankiet przeprowadzanych wśród uczniów (Petroski, 2008, s. 72).

Ukończenie szkoły wyższej, symbolicznie ugruntowane otrzymanym dyplomem, znacznie wpływa na dalszy kurs życia. Jednakże wstąpienie na uniwersytecką ścieżkę wyższej edukacji nie gwarantuje, że student rzeczywiście ukończy szkołę. Dowodzą tego obserwowane na całym świecie wysoko złożone „historie edukacyjne”.

Historia zna wiele przykładów ludzi, którzy mimo wielorakich uzdolnień i odniesienia ewidentnego sukcesu w latach młodości szkolnej mieli przypiętą etykietę uczniów sprawiających trudności. Niewątpliwie zauważalnym zjawiskiem jest to, że dzieci o wyjątkowo wysokim IQ źle znoszą jednolite dla wszystkich programy nauczania. Geniusze bowiem zazwyczaj nie odnoszą szczególnych sukcesów w szkole, płynąc pod prąd i jako nonkonformistyczne wyłamują się z narzucanych im schematów. Podziwiane przez wszystkich wyjątkowe zdolności ludzi sukcesu wychodziły zwykle na światło dzienne dopiero wtedy, gdy owi nonkonformiści czynili rzeczy, które oni sami uważali za słuszne, w przeciwieństwie do rzeczy, których od nich oczekiwano. Poznawali otaczający świat, rozwijali wyobraźnię i, wykazując się przy tym niejednokrotnie konsekwencją oraz uporem w dążeniu do celu, roztrząsali postawione pytanie tak długo, aż znajdowali odpowiedź. Jednakże, jak zauważa Gerald Hüther (2014), upór i silny charakter nie są gloryfikowane w szkolnych murach. Nonkonformiści nie są pożądanymi w szkole (Turska, 2006). Można to tłumaczyć tym, że praca nauczyciela polega na egzekwowaniu wymagań określonych systemem nauczania i skonfrontowaniu wyników ucznia z osiągnięciami jego rówieśników. Dlatego, gdy średnia ucznia jest zbyt niska, system edukacji zobowiązuje go do poprawiania ocen przede wszystkim z tych przedmiotów, których uczenie jest dla niego najmniej przyjemne i w których wykazał największe braki, zamiast skupić się na tym, by był jeszcze lepszy z przedmiotów, w których jest dobry i które go interesują (Hüther, Hauser, 2014, s. 17). Z tego właśnie powodu niejednokrotnie ci, którzy wzbogacili naszą rzeczywistość o nowe jakości nie mieli w okresie dzieciństwa łatwego życia. Norweski kompozytor Edvard Grieg czasy szkolne podsumował następująco: „Szkoła rozwinęła we mnie wszystko, co złe; dobre cechy pozostawiła nietknięte” (Hüther, Hauser, 2014, s. 17).

Wspomniane zostało już wcześniej o wybitnych jednostkach, między innymi o Thomasie Edisonie czy Albercie Einsteinie, którzy w swojej biografii odnotowali wiele problemów z dostosowaniem się do sztywnych ram edukacji. Pierwszy ze wspomnianych, będący jednym z najbardziej znanych i twórczych wynalazców w historii, twórca ponad 1000 patentów, był uczniem nadpobudliwym, nigdy nie przyswoił sobie zasad ortografii, miał też problemy z arytmetyką. Nie mógł sobie poradzić w szkole, o czym wspominał w pamiętniku: „a ja niemal uwierzyłem, że jestem matolem...”²⁵

Albert Einstein, największy fizyk wszechczasów, zdobywca Nagrody Nobla, będący twórcą ogólnej teorii względności, która zrewolucjonizowała naukę, człowiek, którego imię jest dzisiaj synonimem geniuszu, również wykazywał pewne trudności w edukacji. Istnieje wiele źródeł mówiących o tym, że bardzo późno zaczął mówić, miał również problemy z pisanem. Sam Einstein zapewniał, że przejawiał trudności szkolne (Thomas, 2000, s. 149). Szczególnie odczuwał trudności z zapamiętywaniem, a w związku z tym, że dominujący nurt pedagogiczny w Niemczech (gdzie młody geniusz pobierał edukację) podkreślał znaczenie zapamiętywania, trudności Einsteina w tym zakresie były postrzegane niemal jak „niepełnosprawność”.

Również czasy współczesne dają przykłady tak zwanych „edukacyjnych buntowników”. Jednym z nich był Steve Jobs, który na zawsze zyskał uznanie jako autor niesamowitego sukcesu w prowadzeniu korporacji Apple Inc. oraz zrewolucjonizowania przemysłu komputerowego i telefonicznego. Podobnie jak założyciel firmy Microsoft, Bill Gates oraz twórca Facebooka, Mark Zuckerberg, Jobs nigdy nie ukończył uniwersytetu zdołał wytrwać jedynie przez sześć miesięcy w Reed College, wysoce selekcyjnej szkole sztuk liberalnych w Oregonie, zanim zrezygnował z edukacji, sądząc, że szkoła jest zbyt droga dla jego rodziców, będących przedstawicielami klasy średniej. Poproszony o wygłoszenie mowy w dniu rozdania dyplomów na Uniwersytecie Stanforda w 2005 roku, Jobs wspominał noclegi na podłodze u przyjaciela i wędrówki przez całe miasto do świątyni Hare Kryshna po darmowe posiłki. Jednakże opowiadał także o tym, jak rezygnacja z wyższej edukacji zapewniła mu wolny czas na pobieranie lekcji kaligrafii, co w późniejszym czasie zaowocowało estetyczną typografią w pierwszych komputerach Mac. „Jeśli nie rzuciłbym szkoły, nigdy nie przystąpiłbym do tych lekcji kaligrafii, a personalne

²⁵ <http://www.biography.com/people/thomas-edison-9284349#early-career> (dostęp: 1.1.15)

komputery nie mogłyby mieć tak wspaniałej typografii, jaką mają obecnie”, mówił Jobs w tejże przemowie²⁶.

Jak dowodzi Henry Petroski, sukces i porażka są nierozzerwalnie połączone w swojej konstrukcji (Petroski, 2007). Pomimo tego, że skupienie się na porażce może prowadzić do sukcesu, zbytnie poleganie na mających miejsce wcześniej sukcesach, także może prowadzić do porażki. Bowiem sukcesy przeszłości, nieważne jak liczne i powszechne, nie są gwarancją przyszłych osiągnięć w nowym kontekście i analogicznie, porażki w edukacji, nie są predykatorem niepowodzeń w obszarach aktywności podejmowanych w dorosłym życiu.

²⁶ http://www.nbcnews.com/id/44278117/ns/business-us_business/t/what-steve-jobs-taught-us-its-ok-fail/#.VeCwE_ntmko (dostęp: 22.02.16)

Część II
SYSTEM OŚWIATY W ANGLII I POLSCE –
CHARAKTERYSTYKA W PERSPEKTYWIE PROBLEMATYKI
UCZNIA ZDOLNEGO

ROZDZIAŁ 1.

PODSTAWOWE POJĘCIA ZWIĄZANE Z SYSTEMEM OŚWIATY

Aby móc w pełni zrozumieć definicję „systemu oświatowego”, określanego również mianem „systemu edukacyjnego” (co morfologicznie bliżej oddaje znaczenie angielskiego pojęcia *education system*), wyjaśnić należy przede wszystkim znaczenie poszczególnych elementów składowych tego pojęcia, tj. znaczenie słów „system”, „oświata” i „edukacja”. Ponadto, mając na uwadze fakt, iż niniejsza praca skupia się również na aspektach systemu oświatowego w Anglii, warto przytoczyć także definicje zaczerpnięte ze źródeł anglojęzycznych i zastanowić się, w jaki sposób język polski te pojęcia interpretuje.

Pojęcia „oświata” i „edukacja” funkcjonują w języku polskim, szczególnie w języku potocznym, jako pojęcia bliskoznaczne, stąd często traktowane są jako synonimy. Według Słownika języka polskiego PWN, oświata jest „proces[em] kształcenia, upowszechnienia wiedzy i kultury w społeczeństwie”. Samo pojęcie oświaty, według wspomnianego słownika, oznacza również „instytucje zajmujące się upowszechnianiem wykształcenia i kultury” oraz „ludzi zajmujących się taką działalnością”.

Wincenty Okoń pojęcie oświaty definiuje jako „działalność polegającą na upowszechnieniu wykształcenia ogólnego i zawodowego oraz realizowaniu określonych celów wychowawczych dla zapewnienia jednostkom wszechstronnego rozwoju i pomyślnej egzystencji, a społeczeństwu więzi kulturalnych łączących jego przeszłość historyczną z teraźniejszością. W pojęciu oświaty mieści się całość tej działalności realizowanej poprzez system wychowania w rodzinie, system kształcenia równoległego i system kształcenia ustawicznego (Okoń, 1998)

Zarówno pojęcia „oświaty” oraz „edukacji” są semantycznie podobne, jednakże z punktu widzenia pragmatyki językowej ich użycie różni się. Choć połączenie wyrazowe „system edukacji” występuje w języku polskim znacznie częściej niż określenie „system oświatowy”, polska literatura przedmiotu częściej posługuje się tym drugim pojęciem.

System oświaty czy też system edukacji narodowej jest złożony z niezależnych od siebie, autonomicznych, lecz w znacznym stopniu powiązanych ze sobą instytucji i można go traktować „jako część składową określonego systemu społecznego” (Szczepański, 2007, s. 747).

Sama ustawa, która w Polsce reguluje kwestie związane z systemem oświaty, czyli Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., posługuje się właśnie pojęciem „oświaty”, nie zaś „edukacji”. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że najważniejszy polski dokument odnoszący się do edukacji, czyli artykuł 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, nie przyznaje obywatelom polskim „prawa do oświaty” czy „prawa do edukacji”, ale „prawo do nauki”. A sama Konstytucja w żadnym przepisie nie posługuje się określeniem „oświata”, chociaż kilkakrotnie używa pojęcia „edukacja”.

W Anglii za politykę i strategię edukacyjną i oświatową odpowiada Department for Education and Skills²⁷, na czele którego stoi Secretary of State for Education – odpowiednik polskiego Ministra Edukacji.

Język angielski, w przeciwieństwie do języka polskiego, jest w kwestii oświaty i edukacji znacznie bardziej lapidarny, gdyż w jego korpusie znaleźć można wyłącznie jedno określenie, które odnosi się do obu słów w języku polskim mianowicie *education*. The Oxford Dictionary of English (2010) definiuje pojęcie „education” jako „proces otrzymywania lub przekazywana systematycznego nauczania, szczególnie w szkole lub na uniwersytecie”. Taka definicja, choć, w przeciwieństwie do definicji Słownika PWN, znacznie mniej wyczerpująca, jest zgodna z istniejącymi w języku polskim definicjami, zarówno oświaty, jak i edukacji. Toteż uznać należy, że angielskie słowo *education* tłumaczyć można zarówno jako oświatę, jak i edukację, co w pełni zgodne jest z dostępnymi powszechnie słownikami angielsko-polskimi.

Główne cele współczesnej oświaty są skoncentrowane na jednostce tak, aby zapewnić jej odpowiedni rozwój w każdej sferze jej funkcjonowania. Cele oświaty są zwykle przedstawione w konstytucji, ustawach oświatowych i deklaracjach rządowych lub programach partii politycznej (Pachociński, 2004, s.147). Cele te różnią się w zależności od danego kraju, jego tradycji, stanu gospodarczego, ambicji politycznych oraz religii. Komisja Europejska, Dyrektorat Generalny ds. Edukacji i Kultury podkreśla, że systemy „edukacyjne odgrywają istotną rolę w kształtowaniu i utrwalaniu demokratycznych wartości w społeczeństwach, a w świetle zasad demokracji wszyscy obywatele powinni mieć równy dostęp do nauki” (Komisja Europejska, 2010 s.15). Dlatego też na przestrzeni ostatnich lat w Polsce, Wielkiej Brytanii oraz wielu innych krajach można zaobserwować wzrost tendencji do wprowadzania reform w systemie oświaty, celem lepszej realizacji założeń edukacyjnych.

²⁷ <https://www.gov.uk/government/organisations/departments/departments-for-education> (dostęp: 01.01.16)

Oświata pełni ważne funkcje społeczne²⁸, takie jak: ekonomiczną, integracyjną, polityczną, kulturową, popularyzacyjną, kompensacyjną oraz ideologiczną (Encyklopedia pedagogiczna XXI w., s. 204).

Jednym z elementów systemu oświaty jest edukacja, która definiowana jest przez Słownik PWN jako „wychowanie, wykształcenie”. Pojęcie „wychowania” odnosi się do „ogółu zabiegów mających na celu ukształtowanie człowieka pod względem fizycznym, moralnym i umysłowym oraz przygotowanie go do życia w społeczeństwie”, podczas gdy „wykształcenie” oznacza „zasób wiedzy określony programem danej szkoły” (Słownik PWN) i jest centralnym punktem zainteresowania każdego nowoczesnego państwa. Edukacja prowadzona jest w zakresie formalnej instytucji podlegającej odpowiednim przepisom i regulacjom, jak również nieformalnie realizowana w domu, jak i poza nim.

Współczesne modele edukacji nie ograniczają się tylko do okresu nauki w szkole, lecz rozciągają jej trwanie, w różnych formach, przez całe życie człowieka i w takim przypadku mówimy o kształceniu ustawicznym lub edukacji permanentnej (Kształcenie ustawiczne [w:] Encyklopedia PWN).

Polityka oświatowa jest ogólnym programem państwa w dziedzinie oświaty i wychowania, który określa: cele, treści, metody i formy pracy pedagogicznej. Reguluje sprawy związane z kierowaniem i zarządzaniem oświatą tak, by odpowiednio przygotować dzieci, młodzież i dorosłych do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym (Kurzynowski, 2002). Zadaniem polityki oświatowej jest efektywne realizowanie określonych celów, działań i standardów poprzez odpowiednie prawo, instytucje i organizacje oraz określenie wieku obowiązku szkolnego (Encyklopedia PWN, 1992) W encyklopedii PWN obowiązek szkolny definiowany jest jako „nakładany przez państwo na prawnych opiekunów dziecka obowiązek jego kształcenia, począwszy od określonego wieku, przez określoną liczbę lat i w określonym zakresie (w szkole określonego typu)”. Obowiązek szkolny, jak sama nazwa może wskazywać, nie dotyczy tylko i wyłącznie obowiązku chodzenia do szkoły, określa on obowiązek pobierania skutecznej nauki w określonym przedziale wiekowym w danym kraju, czy to w szkole czy, w szczególnych przypadkach, w domu lub instytucjach do tego powołanych. W normalnych warunkach i przy pełnej sprawności intelektualnej ucznia kształcenie odbywa się w szkole. Komisarz ds. Edukacji, Kultury i

²⁸ Przez funkcję społeczną oświaty rozumie się zamierzone i niezamierzone skutki, jakie powoduje (Kletke - Milejska, 2007, s.12)

Młodzieży, Jan Figel podkreśla, że „szkoła stanowi rdzeń wszystkich systemów edukacji. Stwierdza on, iż „szkoły są podwaliną przyszłych społeczeństw, ponieważ odgrywają zasadniczą rolę w kształtowaniu i wychowaniu wszystkich obywateli. Mają one również decydujący wpływ na naszą pomyślność w przyszłości, która zależy w znacznej mierze od umiejętności i wiedzy przekazywanej przez szkoły swoim uczniom” (Eurydice, 2007, s. 3).

Pojęcie obowiązku szkolnego powiązane jest z kształceniem (ang. education, instruction), które jest pojęciem wieloznacznym i trudno definiowalnym (szczególnie przy tłumaczeniu z języka angielskiego, gdzie słowo *education* jest rozumiane jako szkolnictwo, nauka, oświata, pedagogika, wychowanie itp. – co zostało już zasygnalizowane powyżej), obejmującym swoim zasięgiem bardzo bogaty obszar zjawisk pedagogicznych, takich jak: nauczanie, czyli kierowanie procesem uczenia się związanym z opanowaniem wiadomości i umiejętności, także z wychowaniem intelektualnym, a przede wszystkim z rozwijaniem zdolności poznawczych - głównie myślenia oraz kształtowaniem postaw poznawczych (Palka, 2006, s. 8), które jest definiowane również jako *formułowanie intelektualnej strony osobowości człowieka* (Kletke - Milejska, 2007, s.29). Rodzaj i forma kształcenia zależne są od wielu czynników, takich jak: m.in. cel, treści, wiek osoby kształcącej się oraz miejsce, w którym kształcenie się odbywa. Przyjmując powyższe kryteria, wyróżnia się: kształcenie zawodowe i ogólne, jednostronne i wielostronne, kształcenie dzieci i dorosłych, kształcenie szkolne i pozaszkolne (eksternistyczne i przez Internet).

Na system kształcenia składa się działalność wszelkich powiązanych ze sobą placówek i instytucji zajmujących się upowszechnianiem kształcenia, wychowaniem bezpośrednim i pośrednim, umożliwiających jednostce zdobywanie ogólnego i zawodowego wykształcenia oraz stwarzających możliwość wszechstronnego rozwoju osobowości (Szczepański, 1974, s. 7).

Pomimo iż systemy edukacyjne Polski w Wielkiej Brytanii posiadają ten sam cel, a mianowicie wykształcenie swojego społeczeństwa i zapewnienie mu rozwoju w każdej sferze swojego funkcjonowania, zarówno ekonomicznej, jak i społecznej, to może on być realizowany w różny sposób w każdym z krajów, ponieważ zawsze są one powiązane z kontekstem społeczno-kulturowym, historycznym i ekonomicznym.

Omawiając system edukacyjny i obserwując debatę publiczną w Europie na temat uchodźców i emigrantów, nie można pominąć definicji takich pojęć jak: wielokulturowość oraz edukacja wielokulturowa.

W myśl definicji wielokulturowość to różnorodność, w której ludzie o odmiennych poglądach politycznych bądź wyznaniowych mogą żyć ze sobą w harmonii w jednym kraju. Lord Parekh podkreśla, że wielokulturowość oznacza, iż żadna kultura nie jest idealna, nie reprezentuje najlepszego stylu życia i poprzez „critical dialogue” (co w wolnym tłumaczeniu oznacza krytyczny dialog, czyli taki, w którym strony mają różne poglądy) można wiele zyskać (Chair of the 2000 report). Faktem jest, że nowoczesne społeczeństwa, ze względu na ich liberalne ukierunkowanie względem różnorodności (kulturowej, religijnej, etnicznej, językowej), potrafią ze sobą współpracować (społeczeństwo multikulturowe). Wielokulturowość to również postulat polityczny ze społeczną intencją, aby zapewnić przyjazne i pożyteczne współżycie różnorodnych kultur i stylów życia (np. w drodze wzajemnego szacunku, akceptacji i tolerancji) (Schubert, Klein, 2010). Wielokulturowość zatem może być rozumiana na wiele sposobów.

Jak podkreśla Zbyszko Melosik, w anglojęzycznej myśli pedagogicznej istnieje wiele klasyfikacji istniejących podejść do edukacji wielokulturowej. Może być ona postrzegana jako instrument wyrównywania osiągnięć edukacyjnych (i społecznych) młodzieży z kulturowych mniejszości, może też odnosić się do wszystkich dzieci uczących się w szkole, co ma na celu zrozumienie różnorodności, zmniejszenie rasizmu i uprzedzeń (Melosik, 1995, s. 117-119). Można wyróżnić trzy podejścia do edukacji wielokulturowej. Pierwsze z nich oparte jest na idei kulturowego zrozumienia, w której nacisk kładzie się na eliminację uprzedzeń oraz rozwijanie wrażliwości na różnice kulturowe i rasowe uważane tutaj za całkowicie naturalne, ponieważ podkreśla się, iż wszystkie grupy wnoszą swój wkład w rozwój danego kraju. Drugie opiera się na idei kulturowych kompetencji, która orientuje się głównie na jednostki z mniejszości i dąży do wyposażenia ich w umiejętności pozwalające na osiągnięcie sukcesów w „głównym nurcie” kultury. Trzecie natomiast uwzględnia ideę kulturowej emancypacji, która zakłada, iż nasycenie programów wartościami kultur mniejszościowych zwiększy poczucie własnej wartości wśród dzieci, co przyczyni się do osiągnięcia ich sukcesów w szkole (Melosik, 1995, s. 117-119). Edukacja międzykulturowa to nowe wyzwanie dla pedagogiki w Polsce, którego głównym celem jest przełamywanie barier kulturowych, szczególnie w aktualnej sytuacji politycznej, w której Polska jest zobowiązana do przyjmowania uchodźców i zapewniania im godnych warunków socjalnych, w tym ich edukacji. Celem edukacji międzykulturowej jest również zdobycie umiejętności lepszego obchodzenia się z odmiennymi kulturami i jednocześnie budowanie

wzajemnych, pozytywnych relacji. Kolejnym jej celem jest uczenie rozumienia tego, co jest nieznanym i zyskanie umiejętności wykorzystania tej wiedzy do lepszego poznania własnej kultury. Wiedza na temat obcych kultur powinna ponadto prowadzić do poprawy wzajemnego dialogu i tolerancji w kontaktach międzykulturowych.

ROZDZIAŁ 2.

OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA SYSTEMU OŚWIATY ORAZ EDUKACJI UCZNIÓW ZDOLNYCH W POLSCE

Aby zrozumieć, docenić i ocenić rzeczywiste znaczenie systemu oświatowego w danym kraju jest niezbędne, by wiedzieć coś o historii i tradycjach, o siłach i postawach wobec społecznej organizacji, politycznych i ekonomicznych warunkach, które określają ten rozwój – Kendel (1933, XIX) (Pachociński, 2006, s.16)

Rzeczpospolita Polska znajduje się w centrum Europy, a jej stolicą jest Warszawa. Łądowa powierzchnia Polski zajmuje 312 679 km (Mały Rocznik Statystyczny 2015, s.18), a liczba ludności na dzień 31 grudnia 2014 roku wynosiła 38,479 mln ludzi (Ibidem, s. 96). Jeżeli chodzi o strukturę wyznań w Polsce, to prawie 33,7 mln ludzi deklaruje przynależność do Kościoła rzymskokatolickiego, 55 tys. jest wyznania greckokatolickiego, 5000 stanowią Ormianie. Z wyznań starokatolickich 23,4 tys. to starokatolicy Mariawici, prawie 19 tys. należy do Kościoła polskokatolickiego. Prawosławie deklaruje ponad 504 tys. mieszkańców Polski, protestanci stanowią ok. 120 tys., a świadkowie Jehowy to ponad 127 tys. ludności. Podział administracyjny Polski obejmuje 16 województw (Ibidem, s. 113-114). Najwyższym obowiązującym aktem prawnym jest Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej.

W ciągu tysiąclecia państwowości polskiej, wliczając w to utratę niepodległości, Polska ukształtowała specyficzną kulturę opartą głównie na wierze rzymskokatolickiej i tradycji. Wielu Polaków wyemigrowało do Wielkiej Brytanii, kiedy ta otworzyła rynek pracy dla Polaków. Od czasu przemian postkomunistycznych wskaźniki gospodarcze Polski rosną – według Banku Światowego, Polska znajduje się na 24 miejscu na świecie, jeżeli chodzi o poziom PKB²⁹.

Rozwój instytucji oświatowych na ziemiach polskich datuje się na wiek XI i XII, kiedy w wielu miastach Polski w siedzibach biskupich powstają pierwsze szkoły

²⁹ <http://knoema.com/nwnfkne/world-gdp-ranking-2015-data-and-charts> (dostęp: 10.02.16)

katedralne. Natomiast narodziny oświaty publicznej datuje się na drugą połowę XII wieku wraz z powstaniem szkół parafialnych i kolegiackich. Założenie w 1364 roku przez Kazimierza Wielkiego Akademii Krakowskiej było przełomem dla rozwoju polskiej oświaty (Śliwerski, 2006, s.280). Bogusław Śliwerski wyróżnił kilka istotnych okresów dla rozwoju i zmian zachodzących w polskiej oświacie. Najważniejsze etapy rozwoju to (Śliwerski, 2006, s 280-316):

- od czasów nowożytnych do I wojny światowej,
- oświata polska w okresie międzywojennym
- oświata w czasie II wojny światowej,
- oświata w PRL-u,
- początek zmian w systemie oświaty III RP po 1989 roku,
- kompleksowa reforma oświaty w Polsce po 1998 roku.

Zgodnie z Ustawą z dn. 7 września 1991 wraz z późniejszymi nowelami, celem polskiej oświaty jest nauczanie i wychowanie społeczeństwa w duchu chrześcijańskich wartości. W ramach nauki w przedszkolu i szkołach młodzież ma uczyć się odpowiedzialności, miłości do ojczyzny, poszanowania dziedzictwa kulturowego. Każda placówka oświatowa, zgodnie z etapem kształcenia, powinna stworzyć uczniom warunki, dzięki którym będą oni mogli się rozwijać oraz przygotować do pełnienia obowiązków w dorosłym życiu, obowiązków opartych o zasady demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności. Każdy obywatel Polski ma prawo do bezpłatnego pobierania nauki (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. Zm). Każdy etap nauczania, rozpoczynając od nauki przedszkolnej, posiada cele określone w Ustawie o systemie oświaty. Obecny system oświaty powstał na bazie nowelizacji Ustawy o systemie oświaty w roku 1999. Nowelizacja zakładała istnienie przedszkoli (od 3 roku życia), szkół podstawowych (od 6 do 7 roku życia, 6 klas), gimnazjów (3 klasy) oraz szkół ponadgimnazjalnych. Te ostatnie w zależności od typu szkoły, mogły trwać od 2 do 4 lat. Edukacja w szkołach zawodowych trwała od 2 do 3 lat, szkoły te nie umożliwiały zdawania matury. Absolwent szkoły zawodowej mógł skorzystać z usług dwuletniego liceum uzupełniającego, po którym zdawanie matury było możliwe. Licea ogólnokształcące i profilowane oferowały trzyletnią naukę zakończoną egzaminem dojrzałości, zaś szkoły typu technikum to szkoły czteroletnie, które prócz możliwości zdawania egzaminu dojrzałości, dawały możliwość zdobycia tytułu zawodowego technika. Zdanie matury było warunkiem przyjęcia na studia. Oświata obejmowała swoim zakresem działalności także kształcenie ustawiczne oraz szkoły policealne.

Dnia 27 czerwca 2016r. podczas konferencji Podsumowującej Ogólnopolską Debatę o Edukacji „Uczeń. Rodzic. Nauczyciel – Dobra Zmiana” Anna Zalewska, Minister Edukacji Narodowej przedstawiła kierunki zmian w systemie edukacji. Jak podkreśla się na stronie Ministerstwa, „przedstawione założenia są wynikiem toczących się od lutego br. (2016) dyskusji, spotkań i rozmów z osobami zainteresowanymi sprawami edukacji.” Jak zaznaczyła podczas swojego wystąpienia Minister Anna Zalewska, przedstawione propozycje są punktem wyjścia zmian, pokazują kierunek działania i oczekiwania społeczne³⁰. W związku z powyższym, począwszy od września 2017 ustrój szkolny z obecnego systemu 6-letniej szkoły podstawowej, 3-letniego gimnazjum, 3-letniego liceum ogólnokształcącego, 4-letniego technikum i 3-letniej zasadniczej szkoły zawodowej ulegnie przekształceniu. Zmiana polega na powołaniu do istnienia 8-letniej szkoły powszechnej, 4-letniego liceum ogólnokształcącego, 5-letniego technikum i 5 – letniej dwustopniowej szkoły branżowej z 3-letnim pierwszym stopniem i 2-letnim drugim stopniem. Jak zapowiada Ministerstwo Edukacji Narodowej zmiany będą wprowadzane od roku szkolnego 2017/2018. Wtedy uczniowie kończący klasę VI szkoły podstawowej staną się uczniami VII klasy szkoły powszechnej. Również – zasadnicza szkoła zawodowa stanie się branżową szkołą. Wprowadzanie zmian zakończy się w roku szkolnym 2023/2024³¹.

Zgodnie z art. 21 §1 i 2 Ustawy o systemie oświaty głównym nadzorującym sprawy oświaty w Polsce jest właściwy minister, który z kolei współdziała z władzami regionalnymi i jednostkami krajowymi odpowiedzialnymi za funkcjonowanie oświaty. Minister właściwy w drodze rozporządzeń ustala wszelkie warunki promocji, plany nauczania, podstawy programowe, zasady oceniania, promocji i klasyfikacji uczniów, sposoby prowadzenia dokumentacji placówek oświatowych, organizację roku szkolnego (Dz. U. z 2004 r. Nr 256).

Jak stanowi artykuł 3 pkt. 8 Ustawy, głównym przedstawicielem rządu regionalnego w systemie oświaty jest kurator oświaty powoływany przez wojewodę za zgodą ministra właściwego ds. oświaty (Art. 29.). Kurator wraz z podległymi mu jednostkami prowadzi nadzór szkolnictwa w województwie, zarówno w oświatowych placówkach publicznych, jak i prywatnych. Zgodnie z Artykułem 79 Ustawy o systemie oświaty, wszystkie placówki oświatowe zakładane przez ministerstwa lub jednostki terytorialne, opłacane są z budżetu państwa. Finansowanie

³⁰<https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/podsumowanie-ogolnopolskiej-debaty-o-edukacji.html> (dostęp: 14.07.16)

³¹ Całość projektu zmian stanowi dołączony aneks numer 11

oświaty prowadzone jest na zasadzie subwencji budżetowych. Budżet placówek opracowują władze terytorialne, którym placówki są podległe.

Szczegóły dotyczące wymaganych kwalifikacji nauczycieli w danym typie szkół oraz ścieżek awansu określa Ustawa Karta Nauczyciela³² z dn. 26 stycznia 1982 roku wraz z późniejszymi nowelami. W szkołach podstawowych i gimnazjach do wykonywania zawodu nauczyciela konieczne jest wykształcenie wyższe pierwszego stopnia wraz z ukończonym kursem pedagogicznym, zaś w szkołach ponadgimnazjalnych konieczne jest posiadanie tytułu co najmniej magistra oraz ukończony kurs pedagogiczny. Nauczyciele osiągają kolejno stopnie awansu zawodowego i tytuły nauczyciela: stażysty, kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego. Wszelkie warunki awansu określa Ustawa Karta Nauczyciela. Natomiast obowiązkowy tygodniowy czas pracy nauczyciela na pełnym etacie jest zależny od rodzaju placówki oświatowej.

Ogólne programy nauczania wprowadza Ministerstwo Edukacji Narodowej i oparte są one obecnie o tzw. reformę programową. Całość zaś została tak opracowana, aby dawała możliwość intelektualnej, psychicznej i fizycznej swobody w rozwoju młodego pokolenia. Od pierwszej do trzeciej klasy uczniowie zdobywają wiedzę na zasadzie nauczania zintegrowanego, które łączy w sobie matematykę, język polski, podstawy wiedzy o świecie, elementy historii, geografii, przyrody, a prócz tego wprowadzony jest jeden język obcy, wychowanie fizyczne, plastyka i w niektórych szkołach także informatyka. Religia jest przedmiotem dobrowolnym na każdym etapie nauki szkolnej. Na drugim etapie nauki w szkole podstawowej przedmioty zostają rozdzielone i uczniowie rozwijają wiadomości i umiejętności z takich przedmiotów jak: język polski, matematyka, przyroda, historia i społeczeństwo, język obcy nowożytny, muzyka, plastyka, wychowanie fizyczne, wychowanie do życia w rodzinie, technika i informatyka, a w niektórych szkołach języki regionalne oraz etyka. Szczegółowo program nauczania w szkołach podstawowych opisuje Załącznik nr 2 do Rozporządzenia o reformie programowej (Ibidem). Osobne załączniki traktują o szkołach specjalnych. Natomiast programy nauczania dla szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych ustala Załącznik nr 4 Rozporządzenia MEN z dn. 28 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Szkoły zawodowe opisane zostały w Załączniku nr 5, szkoły policealne w Załączniku nr 6. Zgodnie z Załącznikiem 4.

³² <http://www.karta-nauczyciela.abc.pl> (dostęp: 10.09.15)

powyższego rozporządzenia, edukacja na poziomach gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym, chociaż odbywa się w różnych typach szkół, to stanowi spójną całość. Główne cele III i IV etapu edukacji to przyswojenie określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii oraz umiejętność ich wykorzystywania w praktyce, kształtowanie u uczniów podstaw odpowiedzialności i sprawności w funkcjonowaniu w świecie oraz ich przygotowanie do życia w społeczeństwie informacyjnym. Celem jest także przygotowanie i doskonalenie umiejętności związanych z zasadami planowania i kształcenia zawodowego. Zgodnie z priorytetami Strategii Lizbońskiej, w nauczaniu powinno się poświęcać sporo uwagi naukom ścisłym i przyrodniczym (Grosse, 2005, s. 6-10). W obydwu typach szkół kształcą się uczniowie z przedmiotów: matematyka, język polski, język obcy nowożytny (w szkołach ponadgimnazjalnych dwa języki obce obowiązkowe), historia, wiedza o społeczeństwie, technologie informacyjne, fizyka, chemia, geografia, religia lub etyka, biologia oraz wychowanie fizyczne. Dodatkowo na III etapie kształcenia uczniowie uczęszczają na lekcje sztuki (muzyka i plastyka), zaś na IV etapie edukacji obowiązkowy staje się przedmiot wiedza o kulturze oraz podstawy przedsiębiorczości. Szkoły przygotowujące do egzaminu maturalnego uczą w dwóch zakresach - podstawowym i rozszerzonym, o czym także traktuje Rozporządzenie MEN³³

Za najważniejszy egzamin dla polskiej oświaty nadal uznaje się egzamin dojrzałości, który jest identyczny dla populacji maturzystów z całego kraju, a sprawdzany przez jednostki zewnętrzne zwane okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi, nad którymi czuwa Centralna Komisja Egzaminacyjna. Jednak system egzaminów zewnętrznych obowiązuje uczniów już od końca drugiego etapu kształcenia. Do kwietnia roku 2016, kiedy odbył się ostatni tego typu egzamin, już po ukończeniu 6 klasy szkoły podstawowej-uczniowie pisali sprawdzian wiadomości. Nie miał on jednak znaczenia podczas rekrutacji do gimnazjów, przedstawiał jedynie wartość informacyjną, a uczeń, który go zdawał, miał prawo uczęszczania do szkoły gimnazjalnej zgodnej dla swojego rejonu, o ile nie ukończył 16. roku życia. Sprawdzian służył badaniu kompetencji uczniów w zakresie czytania, pisania, korzystania z informacji, rozumowania i wykorzystywania wiedzy w praktyce, przy czym mógł także stanowić element ewaluacji zewnętrznej świadczącej o skuteczności szkoły. Wszystkie umiejętności badane podczas sprawdzianu są umiejętnościami zawartymi w podstawie

³³ http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_4.pdf (dostęp: 11.10.15)

programowej. W trzeciej klasie gimnazjum natomiast odbywa się egzamin gimnazjalny, który składa się z trzech części – humanistycznej, matematyczno-przyrodniczej i językowej. Egzaminu nie można nie zdać, jednak przystąpienie do niego jest obowiązkowe, bowiem jest jednym z warunków ukończenia gimnazjum, a wynik uzyskany na egzaminie gimnazjalnym zadecyduje o przyjęciu do poszczególnych szkół ponadgimnazjalnych. Ostatnim egzaminem jest matura, którą można zdawać na dwóch poziomach (podstawowym lub rozszerzonym). Aby zdać egzamin maturalny konieczne zaliczenie każdego z przedmiotów na co najmniej 30%. Zdanie matury jest konieczne dla podjęcia każdego studiów (Ibidem). Wszystkie egzaminy przeprowadza i sprawdza komisja egzaminacyjna odpowiednia dla danego regionu. Egzaminy zawodowe są także egzaminami zewnętrznymi i sprawdzane przez komisje egzaminacyjne są potwierdzeniem zdobycia kwalifikacji zawodowych.

W Polsce działa również *Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły*, który zajmuje się oceną skuteczności szkół poprzez badanie pracy szkoły i tworzenie odpowiednich raportów. Raporty z ewaluacji zewnętrznej można przeglądać na stronie internetowej <http://www.npseo.pl> tego współfinansowanego przez Unię Europejską programu. Wśród obszarów pracy szkoły podlegających ocenie ewaluatorów należy przede wszystkim wymienić analizę wyników egzaminów i osiągnięć na poprzednich etapach edukacji, nabywanie przez uczniów wiadomości i umiejętności, aktywność uczniów (olimpiady, życie obywatelskie, wolontariaty, aktywność zawodowa itp.), respektowanie norm społecznych. Ewaluacja jest sposobem na gromadzenie informacji pomagających w ustaleniu spełniania wymagań przez placówkę edukacyjną. Wymagania te określono w *Rozporządzeniu MENiS z dn. 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego*. Wymagania spełniane są na 5 poziomach oznaczonych literami od A do E, przy czym poziom A oznacza najwyższy stopień spełniania wymagań, a poziom E – stopień najniższy. Nad właściwym przebiegiem procesu czuwają kuratorzy oświaty. Poza ewaluacją zewnętrzną istnieje system ewaluacji wewnętrznej, czyli badanie wybranych przez szkołę obszarów aktywności, nad czym czuwać powinien dyrektor placówki.

Dekadę temu Roman Dolata wskazał wyzwania i problemy stojące przed polską oświatą, z którymi kolejne rządy nadal nie potrafią sobie poradzić. Dolata wymieniał między innymi potrzebę zwiększenia dotacji na finansowanie oświaty, zwiększenia płacy nauczycieli, uczynienia szkoły skutecznym narzędziem podtrzymywania

spójności społecznej, przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu, ulepszenia systemu ewaluacji edukacji, ulepszenia systemu egzaminów zewnętrznych, zwiększenia dostępu do edukacji i zdobywania wykształcenia, także poprzez rozwój kształcenia ustawicznego, potrzebę modernizacji programów nauczania, ulepszenia jakości kształcenia przejawiającej się w dobrych wynikach egzaminów zewnętrznych uczniów oraz ewaluacji jakości kształcenia (Dolata, 2005, s. 5-6). Do tych postulatów możemy również dodać konieczność pełniejszego wspierania uczniów zdolnych i jednocześnie szersze szkolenie kadry pedagogicznej z zakresu wspierania uczniów nie tylko tych zdolnych, ale również tych przeciętnych już podczas jej kształcenia na uniwersytetach.

2.1 Edukacja i wspieranie uczniów zdolnych w Polsce

W ostatnich latach obserwuje się coraz większy nacisk na prowadzenie systematycznej opieki psychologiczno-pedagogicznej nad dziećmi zdolnymi w polskich szkołach - co prawda reforma systemu oświaty z lat 90-tych przyczyniała się do bardziej elastycznego podejścia do procesu kształcenia wszystkich uczniów (Limont 2005, s. 1), ale, jak pokazał raport Najwyższej Izby Kontroli w opublikowany w styczniu 2007 roku, negatywnie oceniono w nim realizację zadań w zakresie pracy z uczniami zdolnymi. Kontrola pokazała, że każdego roku identyfikuje się coraz mniejszą liczbę uczniów zdolnych, którzy posiadają ponadprzeciętną zdolność intelektualną. Wskazania NIK dotyczyły uwzględniania problematyki opieki nad uczniami szczególnie zdolnymi w planach nadzoru pedagogicznego, dokonywania analizy uzyskanych efektów. Według NIK-u kuratorzy powinni także dokonywać okresowych analiz funkcjonowania szkół m.in. w zakresie diagnozowania uczniów zdolnych. Ponadto wykazano, że nauczyciele niezbyt chętnie podejmują się pracy z uczniem zdolnym. Jako przyczyny tego stanu rzeczy podaje się zbyt dużą liczbę uczniów w klasie, brak dodatkowego wynagrodzenia za dodatkową pracę i ponadplanowe godziny pracy (Dynowska-Chmielewska, i in. 2013 s. 31-33). Alina Rybałtowska wraz ze współpracownikami w przygotowanej dla Mensa Polska broszurze na temat dziecka zdolnego w szkole już w samym wstępie podkreśla, że „w polskim systemie edukacji obserwuje się wyraźny niedobór opieki nad zdolnymi dziećmi. Nacisk kładziony jest na wspieranie uczniów słabszych, natomiast uczniom zdolnym proponuje się jedynie olimpiady i kółka zainteresowań. To stanowczo zbyt skąpa oferta, która nie

wyczerpuje bogactwa możliwości, jakie niesie ze sobą ludzki intelekt” (Rybałowska i in., 2013, s.1). Niedoboru tego nie można utożsamiać z brakiem odpowiednich publikacji i zainteresowania gremiów naukowych, ponieważ dziś na gruncie polskim (2016) prawie każdego dnia pojawia się publikacja z zakresu wspierania i kształcenia uczniów zdolnych.

Raport o Kapitale Intelktualnym Polski również zwraca uwagę na słabe przygotowanie nauczycieli do podejmowania wyzwań pedagogicznych nowego typu oraz do dostrzegania przez nich zróżnicowanych potrzeb uczniów, a przez to niestwarzania im możliwości pełnego rozwoju³⁴.

Natomiast Raport okresowej analizy i realizowania przez szkołę zadań związanych z kształceniem i promowaniem uczniów szczególnie uzdolnionych w latach 2006–2008 w szkołach województwa małopolskiego przygotowany przez Kuratorium Oświaty w Krakowie w 2008 roku pokazał, że niewielka część uczniów korzystała z formy wspomagania rozwoju, jaką jest indywidualny program i tok nauki, szkoły rzadko opracowywały formalne systemy diagnozowania i rozwijania zdolności oraz promowania osiągnięć uczniów zdolnych, wiele szkół nie uczestniczyło w konkursach i olimpiadach i tym samym nie odnosiło w nich sukcesów. Ponadto stosowane w szkołach metody i formy pracy z uczniem zdolnym nie spełniały oczekiwań uczniów. W odpowiedzi na te zjawiska opublikowano dokument MEN „Wspieranie rozwoju uczniów wybitnie zdolnych jako zadanie władz publicznych”. Podstawowym zadaniem projektu było takie usprawnienie systemu edukacji w Polsce, żeby dorównywał on wyzwaniom, jakie obecnie stawia się przed edukacją (Rybałowska i inni, 2013, s.34-36).

Podstawowym przepisem regulującym m.in. sprawy związane z opieką nad uczniem zdolnym w polskiej szkole jest Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty. W artykule 1. tejże ustawy czytamy, że system oświaty powinien gwarantować „opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwienie im realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie”.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w „sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół” zobowiązuje nauczycieli do podejmowania

³⁴ Raport o Kapitale Intelktualnym Polski
http://kramarz.pl/Raport_2008_Kapital_Intelektualny_Polski.pdf (dostęp: 20.08.16)

odpowiednich działań w celu odkrycia ukrytych możliwości intelektualnych uczniów zdolnych, rozwijania ich potencjału oraz stworzenia warunków do jego wykorzystania.

W licznych opracowaniach koncentrujących się na kształceniu uczniów zdolnych w Polsce, m.in. Kancelarii Senatu (opracowania tematyczne OT-577); ORE, Eurydyce i Rozporządzeniach Ministra Edukacji, można znaleźć informacje, że najczęściej spotykane metody pracy z uczniem zdolnym to stałe zajęcia pozalekcyjne (pozaszkolne), prowadzenie kół zainteresowań, jednorazowe obozy naukowe, warsztaty badawcze oraz specjalistyczne seminaria. Jak się podkreśla (na podstawie zebranych informacji zwrotnych), zajęcia tego typu są szczególnie atrakcyjne zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli, a ich celem jest zachęcenie biorących w nich udział uczniów do rozwoju własnych zainteresowań. Oprócz zajęć dodatkowych inną formą pomocy uczniom zdolnym jest kształcenie wielopoziomowe, które polega na wyodrębnieniu w klasie grup dzieci o różnym poziomie zdolności i podawanie im treści kształcenia o różnym stopniu trudności – rozwiązanie to stosowane jest zazwyczaj w przypadku nauki języków obcych i polega na organizowaniu specjalnych bloków lekcyjnych, podczas których uczy się tylko języków obcych, a uczniowie z różnych klas przydzielani są do grup objętych nauczaniem na różnych poziomach. Jak wynika z obserwacji, coraz większa liczba nauczycieli stwarza dzieciom zdolnym dogodne, różnorodne w formach warunki wszechstronnego rozwoju. Indywidualizowanie pracy z uczniem podczas lekcji pozwala na precyzyjny dobór treści i dostosowanie tempa uczenia się do możliwości dziecka. Jednym ze sposobów pracy z uczniem zdolnym podczas zajęć w klasie jest praca w grupach o podobnym poziomie uzdolnień, przy czym grupom zdolniejszych powierzane są do rozwiązania zadania trudniejsze. Podczas lekcji stosuje się również metodę pracy w grupach, w których uczniowie zdolni pełnią rolę liderów. Uczniom zdolnym stwarza się też możliwość uczenia się treści programowych z różnych przedmiotów w różnym tempie, szybszym i wykraczającym poza program z przedmiotu, którym się dziecko interesuje i w którym wykazuje szczególne uzdolnienia, wolniejszym, zgodnym z programem z pozostałych przedmiotów.

Kolejną metodą są tak zwane klasy półroczne, czyli semestralne. Dzieci mają możliwość opanowania w trakcie jednego semestru materiału rozłożonego w normalnym toku nauczania na cały rok, czyli po upływie dwóch semestrów zrealizują materiał z dwóch lat (Karwowska-Sokołowska, 2010, s. 6-7).

Ponadto państwo oferuje uczniom zdolnym (Cybis, i in., 2012; Gałązka, Muzioł 2014):

1. stypendia finansowane z budżetu państwa (Stypendium Prezesa Rady Ministrów) i stypendium ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania,
2. wykłady otwarte i zajęcia warsztatowe dla uczniów, organizowane na terenie uczelni, instytucji, w szkołach lub w formie wyjazdów wakacyjnych,
3. uniwersytety dziecięce, które swoją działalność kierują do najmłodszych, oferując prowadzenie pozaszkolnych zajęć edukacyjnych dla dzieci w formie wykładów, warsztatów i laboratoriów. Zajęcia odbywają się najczęściej na uczelniach, a prowadzą je wykładowcy akademicy,
4. wydawanie publikacji i czasopism rozwijających zainteresowania uczniów i adresowanych do uczniów uzdolnionych kierunkowo – najbardziej znane czasopismo to „Delta” – miesięcznik zamieszczający materiały z zakresu matematyki, fizyki, astronomii, informatyki, a także „Magazyn Miłośników Matematyki” kierowany głównie do uczniów gimnazjum,
5. organizację konkursów przedmiotowych i olimpiad,
6. zajęcia psychologiczno-pedagogiczne – to zajęcia ogólnorozwojowe dla uczniów zdolnych wspierające kompetencje psychologiczne, kompetencje z zakresu efektywnego uczenia się i twórczego myślenia organizowane przez nieliczne poradnie psychologiczno -pedagogiczne.

Szkoły, w miarę możliwości, mogą również decydować się na przyznawanie uczniom zdolnym indywidualnego toku nauczania (Gałązka, Muzioł, 2014) – w zakresie wszystkich bądź tylko wybranych przedmiotów – oraz objęcie tychże uczniów indywidualną opieką. Uczniom zdolnym, których ponadto charakteryzuje szczególna samodzielność, może przysługiwać również tak zwana „podwójna promocja”, która polega na tym, że uczeń we własnym zakresie opanowuje materiał, zarówno swojej, jak i wyższej klasy. Istnieje też możliwość tworzenia klas przeznaczonych programowo dla uczniów zdolnych, jednak tego typu przedsięwzięcia mogą być ograniczone ze względu na niewystarczający budżet szkolny. Indywidualny tok nauczania natomiast pozwala na wcześniejsze ukończenie przez ucznia nauki w szkole. W czasie trwania jednego roku szkolnego uczeń może realizować program z zakresu co najmniej dwóch klas, a także może być zwolniony z uczestnictwa w zajęciach prowadzonych dla jego klasy (Limont,

2012 s. 2). Jednakże, decydując się na indywidualizację pracy z uczniem zdolnym, należy wziąć pod uwagę konieczność przygotowania indywidualnego programu nauczania oraz indywidualnej organizacji toku nauki, jak również zaoferować mu dodatkowe wsparcie, w formie np. konsultacji pozalekcyjnych, doradztwa zawodowego czy pracy nad doskonaleniem umiejętności ucznia poprzez jego indywidualne zaangażowanie z wykorzystaniem metod mentoringu. Warto również uwzględnić współpracę z dodatkowymi ekspertami, takimi jak pracownicy uczelni wyższych, instytucji działających w regionie, które będą mogły przyczynić się do rozwoju potencjału ucznia. Uczeń zdolny w Polsce może realizować indywidualny tok nauki w zakresie jednego lub kilku albo nawet wszystkich obowiązkowych zajęć szkolnych.

W Polsce istnieje również system szkolnictwa specjalistycznego przeznaczony dla dzieci i młodzieży uzdolnionej artystycznie i sportowo. Szkolnictwo artystyczne umożliwia szczególnie uzdolnionym uczniom zindywidualizowane kształcenie muzyczne, plastyczne, baletowe i kształcenie w sztuce cyrkowej. Organem prowadzącym szkoły artystyczne jest Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Centrum Edukacji Artystycznej (Limont, 2012, s. 6).

Ministerstwo Edukacji Narodowej realizuje roczne projekty mające na celu wspieranie szkół w realizacji programów dla zdolnej młodzieży. W 2009 roku realizowano projekt: „Rok kreatywności i innowacji”, rok szkolny 2010/2011 to „Rok Odkrywania Talentów”, a 2012 to rok „Szkoły z pasją”. Ważne miejsce w systemie edukacji uczniów zdolnych zajmują organizowane coroczne przedmiotowe, zawodowe i interdyscyplinarne olimpiady, konkursy i turnieje. Poza szkolnictwem powszechnym, specjalistycznym oraz projektami ministerialnymi, w Polsce istnieją instytucje wspierające rozwój uczniów szczególnie uzdolnionych – uczelnie wyższe, Centrum Nauki Kopernik w Warszawie, młodzieżowe domy kultury i inne ośrodki oferujące uczniom wzbogacone programy rozwoju różnych obszarów aktywności (Limont, 2012, s. 9).

Niemniej jednak to dyrektorzy szkół, nauczyciele, pedagodzy i psychologowie szkolni odgrywają główną rolę w rozpoznawaniu potrzeb i kształceniu ucznia zdolnego, to na nich, obok rodziców, spoczywa odpowiedzialność za zidentyfikowanie i rozpoznanie potencjału ucznia, który następnie potwierdza się wynikami testów i obserwacji. Na mocy Ustawy o systemie oświaty uczniowi przysługuje prawo do pomocy materialnej ze strony państwa lub właściwej jednostki samorządu terytorialnego, m.in. na wspieranie edukacji uczniów zdolnych. Pomoc ta przysługuje

uczniowi do czasu zakończenia kształcenia, nie dłużej jednak niż do ukończenia 24 roku życia. Uczniowie zdolni korzystają przede wszystkim z form pomocy o charakterze motywacyjnym, takich jak stypendium za wyniki w nauce lub za osiągnięcia sportowe, stypendium Prezesa Rady Ministrów oraz stypendium ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania. Minister kultury i ochrony dziedzictwa narodowego natomiast przyznaje stypendia uczniom uzdolnionym artystycznie (Karwowska-Sokołowska, 2010, s. 6-7).

Rozwój uczniów zdolnych jest wspierany również przez instytucje pozarządowe. Należą do nich m.in. Krajowy Fundusz na Rzecz Dzieci, który pomaga w rozwoju uzdolnionych dzieci i młodzieży, otwierając przed nimi możliwości nowych aktywności, umożliwiając nieodpłatny udział w organizowanych przez siebie zajęciach, program stypendialny Fundacji Dzieło Nowego Tysiąclecia skierowany do szczególnie uzdolnionej i jednocześnie ubogiej młodzieży gimnazjalnej z zaniedbanych terenów wiejskich, Uniwersytet Dzieci, którego celem jest rozbudzanie w dzieciach pasji związanej ze zdobywaniem wiedzy, a także pielęgnowanie w nich naturalnej ciekawości świata w czasie wykładów i zajęć warsztatowych, jak również Stowarzyszenie Szkół Twórczych, Centrum Informacyjno – Konsultacyjne ds. Dzieci Zdolnych, Bank Dziecięcych Uśmiechów Banku Zachodniego WBK, Porozumienie bez Barier (Karwowska-Sokołowska, 2010, s. 16).

W ramach prac Ministerstwa Edukacji Narodowej i Ośrodka Rozwoju Edukacji nad systemowymi rozwiązaniami w kształceniu uczniów zdolnych powstał projekt „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym”. Celem ogólnym projektu było opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym. Jako cele szczegółowe autorzy projektu wyznaczyli (Lutze i in. 2014):

1. przygotowanie instytucji i osób zaangażowanych w pracę z uczniem zdolnym do właściwego identyfikowania uczniów uzdolnionych, wspierania i kierunkowania ich zainteresowań oraz zdolności,
2. opracowanie rekomendacji do zmian legislacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem zmian w zakresie organizacji oraz sposobu przeprowadzania olimpiad, konkursów i turniejów,
3. upowszechnianie informacji o miejscach, instytucjach, organizacjach, w których uczniowie mogą rozwijać swoje zainteresowania i uzdolnienia,

4. zwiększenie świadomości społecznej w zakresie specjalnych potrzeb uczniów zdolnych.

Powyższy projekt zakończył się 31 grudnia 2015 roku, a od dnia 1 stycznia 2015 r. działania realizowane w ramach ww. projektu są kontynuowane przez Wydział Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych Ośrodka Rozwoju Edukacji. Na podstawie analizy zasobów strony internetowej ORE, można wysunąć wniosek, że cele te zostały w pełni zrealizowane, a inicjatywy zapoczątkowane podczas projektu są wciąż kontynuowane (2016).

W trosce o rozwój uczniów zdolnych na przestrzeni ostatnich lat realizowano liczne programy mające na celu wspomaganie ich rozwoju, między innymi: „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”, „Łódzki Regionalny Program Wspierania Młodzieży Szczególnie Uzdolnionej”, „Zdolni z Pomorza”, „Mazowieckie Centra Talentu i Kariery”, „Poławiacze pereł”, „Mazowieckie Talenty”, „Diament”, „Warszawski System Wspierania Uzdolnionych WARSISAWA”, „Dolnośląski System Wspierania Uzdolnień „zDolny Ślązak”, „Program Feniks” (Cybis, i in., 2012 s. 57-58).

Podsumowując rozważania na temat edukacji uczniów zdolnych w Polsce, warto przywołać najważniejsze rozwiązania edukacyjne podejmowane wobec tej grupy, które zostały wskazane w raporcie Eurydyce (2008). Należą do nich: (1) indywidualne podejście do nauczania; (2) indywidualne programy kształcenia, umożliwiające uczniom zdolnym uczestniczenie na lekcje o różnym poziomie; (3) Gimnazja Akademickie przeprowadzające selekcję kandydatów na podstawie określonych kryteriów (oceny ze szkoły podstawowej, testy psychologiczne, sprawdziany z matematyki i języków obcych), które realizują specjalny skrócony program nauczania oraz szkoły specjalizujące się w dziedzinach sztuk pięknych lub dyscyplinach sportu, jak również eksperymentalne i innowacyjne nauczanie w szkołach ogólnodostępnych; (4) Koła zainteresowań, tj. zajęcia pozalekcyjne prowadzone dla wszystkich zainteresowanych uczniów; (5) Warszawskie centrum wspierania rozwoju uzdolnień w Liceum im. S.I. Witkiewicza oferujące pomoc uzdolnionym uczniom na wielu poziomach oraz konkursy przedmiotowe na poziomie regionalnym i ogólnokrajowe olimpiady; (6) Uczniowie, którzy uzyskują wybitne wyniki lub szybciej opanowują materiał, mogą otrzymać promocję do klasy programowo wyższej; (7) Uniwersytet dla Rodziców, czyli ośrodek informacyjno-doradczy zajmujący się uzdolnionymi dziećmi i młodzieżą, który prowadzi doradztwo dla rodziców i nauczycieli oraz Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, które oferuje specjalną pomoc

nauczycielom pracującym z uzdolnionymi, jak również szereg różnych stypendiów dla uzdolnionych dzieci i młodzieży, które osiągają najlepsze wyniki lub wykazują się wybitnymi osiągnięciami w różnych dziedzinach, czy też Stowarzyszenie Szkół Innowacyjnych zrzeszające sieć 64 szkół średnich II stopnia oferującą wsparcie uczniom zdolnym (Eurydyce, 2008³⁵, s. 39).

2.2 Polski modele kształcenia uczniów zdolnych

Polska polityka oświatowa od wielu lat nastawiona jest na rzecz kształcenia i wspierania uczniów zdolnych na każdym szczeblu edukacji. Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE), który podejmuje się realizacji działań na rzecz doskonalenia systemu oświaty i podnoszenia jakości edukacji zgodnie z polityką oświatową państwa w obszarze kształcenia ogólnego i wychowania, a prowadzony przez Ministra Edukacji Narodowej, od wielu lat - w ramach wspomnianego już projektu „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym”- publikuje poradniki i podręczniki dla pedagogów, psychologów i rodziców oraz zleca badania naukowe w tym zakresie.

Właśnie na zlecenie ORE zostały stworzone trzy teoretyczne modele edukacji (pracy) z uczniem zdolnym; osobny dla szkoły podstawowej (Fechner-Sędzicka, 2013), osobny dla szkoły gimnazjalnej (Dąbrowska i inni, 2014) oraz dla szkół ponadgimnazjalnych (Gałązka, Musioł, 2014). Zgodnie z definicją Iwony Fechner-Sędzickiej, modele systemu pracy z uczniem zdolnym „to spójny system konkretnych rozwiązań (pojęć, zasad, założeń i zależności występujących między nimi) wytyczający i wskazujący kierunki pracy szkołom, dyrektorom, nauczycielom i partnerom zewnętrznym w zakresie rozwijania zainteresowań, predyspozycji i zdolności uczniów, prezentujący ścieżkę rozwoju ucznia” (Fechner-Sędzicka, 2013, s. 8).

1. Model pracy z uczniem zdolnym w szkole podstawowej:

Teoretyczne podstawy modelu autorka oparła na trzech wybranych przez siebie koncepcjach zdolności, a mianowicie tzw. Trójpierścieniowym Modelu Zdolności (Joseph S. Renzulli, 1978), Wieloczynnikowym Model Zdolności (Franz J. Monks, 1985), oraz Teorii Inteligencji Wielorakich (H. Gardner, 1983).

2. Model pracy z uczniem zdolnym w szkole gimnazjalnej:

³⁵ Prowadzone analizy wskazują, że pomimo upływu 8 lat dane te wciąż są aktualne.

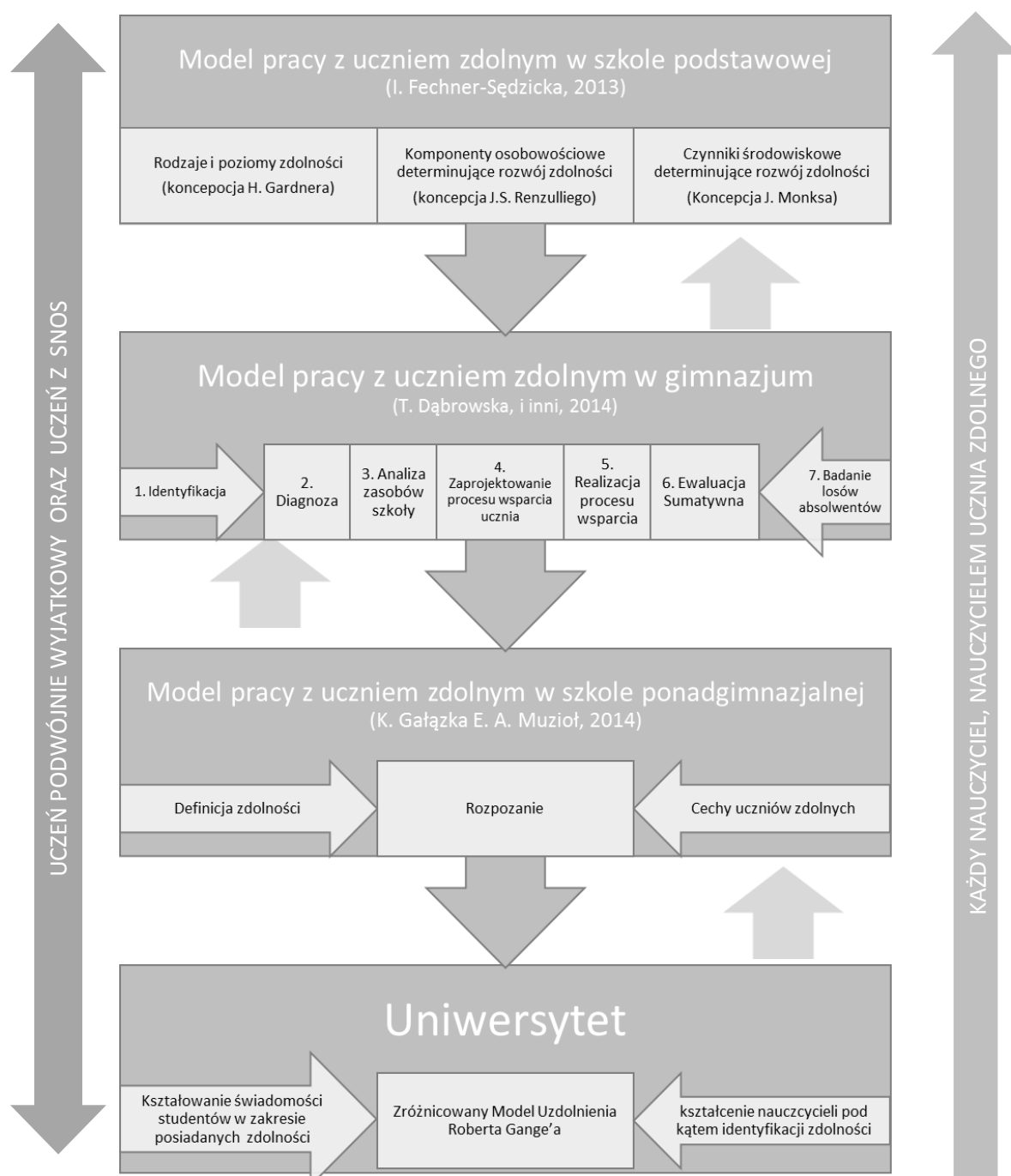
Autorzy podkreślają, że model, który stworzyli, przedstawia ogólne sugestie uwzględniające kluczowe etapy procesu planowania i realizacji działań wspierających uczniów zdolnych na poziomie szkoły gimnazjalnej. Zwracają również uwagę na to, że nie jest możliwe opracowanie jednej słusznej procedury czy uniwersalnego algorytmu postępowania z uczniem zdolnym, a zaprezentowana przez nich koncepcja powinna być wypełniona szczegółowymi treściami w odniesieniu do jednego konkretnego ucznia.

3. Model pracy z uczniem zdolnym w szkole ponadgimnazjalnej:

Model zaproponowany przez Kingę Gałązkę i Ewę A. Muzioł zawiera trzy komponenty: definiowanie zdolności, cechy uczniów zdolnych oraz rozpoznanie. Autorki, tworząc model, posilkowały się założeniami licznych innych autorów, zajmujących się problematyką zdolności, m. in. V.S. Warda, R.D. Hoge'a, J.F. Feldhusena, J.W. Ashera i S.M. Hoovera, w koncepcjach których podkreśla się rolę zidentyfikowania zdolności oraz cech uczniów zdolnych przed podjęciem jakiegokolwiek działań wspierających – co wydaje się w pełni uzasadnione.

Warto zestawić trzy powyższe teoretyczne modele, które wspólnie tworzą holistyczny obraz podejścia do pracy i wspierania ucznia zdolnego, i uzupełnić go o autorską propozycję wspierania zdolnych studentów na poziomie kształcenia wyższego.

Schmeat 9. Holistyczny, teoretyczny model pracy z uczniem zdolnym



Źródło: opracowanie własne.

Powyższy model stanowi teoretyczne, holistyczne podejście do pracy z uczniem zdolnym. Składają się na niego 4 główne elementy, jednocześnie podkreślana jest w nim konieczność zwrócenia uwagi na fakt, że na każdym szczeblu edukacji znajdują się uczniowie *podwójnie wyjątkowi*, jak również tacy z *Syndromem Nieadekwatności*

*Osiągnięć Szkolnych*³⁶, wymagający indywidualnego dostosowania sposobu pracy. Ważną częścią omawianego modelu jest również odpowiednie przygotowanie nauczycieli (punkt wyjściowy), które zawiera element procesu identyfikacji potencjału każdego ucznia oraz twierdzenie, że zdolności jednostki mogą ujawnić się na każdym szczeblu edukacji, gdyż zarówno odkrywanie zdolności drzemących w człowieku, jak również ich rozwój, jest procesem.

Model pracy z uczniem zdolnym na poziomie szkoły podstawowej zawiera w sobie trzy etapy, z których każdy podlega ewaluacji:

1. Określenie zasobów szkoły i przyjęcie definicji zdolności,
2. Rozpoznanie zdolności,
3. Planowanie i działanie praktyczne wspierające rozwój zdolności.

Autorka, wychodząc od koncepcji koncepcja Gardnera, utwierdzona jest w przekonaniu, iż ma to pozwolić nauczycielom przeformułować swój styl nauczania i dopasować go do właściwości każdego ucznia, przy czym punktem wyjścia jest określenie dominującego u ucznia typu inteligencji. Koncepcja Renzulliego obrazuje komponenty osobowościowe determinujące rozwój zdolności, na które składają się ponadprzeciętne zdolności ogólne oraz uzdolnienia kierunkowe, zdolności twórcze oraz zaangażowanie w daną problematykę. Pokazuje to, że każdy uczeń cechuje się indywidualną osobowością i najbardziej wydajnie uczy się, gdy sprawia mu to przyjemność (przy założeniu, że czasami wymaga to wielu poświęceń). Nauczyciel powinien być mentorem, przewodnikiem, a nie nośnikiem wiedzy odtwórczej. Natomiast koncepcja Monksa ma uświadomić nauczycielom, że nie tylko szkoła służy do rozwijania zdolności, ale duże znaczenie ma tu również środowisko rodzinne i pozaszkolne. Fakt ten wskazuje na konieczność współpracy na tych trzech płaszczyznach.

Drugi element prezentowanego modelu to wspieranie ucznia zdolnego na poziomie szkoły gimnazjalnej. Autorzy podkreślają, że jest on fragmentem rzeczywistości szkolnej, zawierającym najistotniejsze elementy procesu planowania i realizacji działań wspierających. Model składa się z 7 etapów, podlegających ciągłemu monitorowaniu oraz ewaluacji, które w razie potrzeby można modyfikować i wzbogacać:

1. Identyfikacja - może odbywać się poprzez: obserwację (otwartą, systematyczną, bezpośrednią i pośrednią), wywiad, analizę dokumentów, nominację (rodziców, rówieśników, autonominację).

³⁶ Zob. część I, rozdział 3. pracy, s. 61.

2. Diagnoza specjalistyczna (testy inteligencji np. skala inteligencji Wescheslera WISC-R, test matrycy Ravena, test rysunku postaci ludzkiej – F. Goodenougha i H. Harrisa) oraz pedagogiczna (np. kwestionariusz diagnostyczny wg. Cz. Nowaczyk (1998), kwestionariusz rozmowy z rodzicami wg. B. Janas-Stawikowskiej, M. Szczerbiak (1998)).
3. Analiza zasobów posiadanych (którymi szkoła dysponuje) i pożądanых (których szkoła nie posiada, ale ich potrzebuje).
4. Zaprojektowanie procesu wsparcia, w którym ustala się plan i działań, i który zawiera odpowiedzi na szereg kluczowych pytań merytorycznych oraz organizacyjnych.
5. Realizacja procesu wsparcia, podczas którego następuje wdrożenie zaplanowanych działań, przy ciągłym ich monitorowaniu, następnie dokonanie ewaluacji formatywnej oraz w razie konieczności dokonanie niezbędnych modyfikacji (np. grupowanie uczniów zdolnych, współpraca z instytucjami wspierającymi, upowszechnianie osiągnięć ucznia, metoda dramy, trening kreatywności, metoda projektowa, tutoring, mentoring, e-learning, WebQuest).
6. Ewaluacja, której celem jest zebranie informacji na temat zastosowanych praktyk w pracy z uczniem zdolnym i ich ocena (np. analiza dokumentów, wywiad). To również odpowiedź na pytania o to, co można zrobić lepiej lub inaczej, aby osiągnąć zamierzony cel.
7. Badanie losów absolwentów. Pozyskane w ten sposób informacje mogą być pewnego rodzaju ewaluacją oraz weryfikacją trafności diagnozy i udzielonego wsparcia.

Opisany model dostarcza nauczycielom wielu przykładów dobrych praktyk zaczerpniętych z przestrzeni pracy z uczniem zdolnym, nauczyciel odnajdzie w nim liczne kwestionariusze pomocne przy realizacji każdego omówionego etapu.

Kolejny element, jakim jest model pracy z uczniem na szczeblu szkoły ponadgimnazjalnej, sprowadza się do trzech części. Najpierw powinno się zdefiniować, czym jest zdolność, poznać cechy uczniów zdolnych, w konsekwencji czego nastąpi pełne rozpoznanie, to zaś przyczyni się do zapewnienia odpowiednich warunków kształcenia. Autorka w swoim modelu przywołuje zasady planowania dydaktycznego, złożonego z planowania kierunkowego (cele i materiały), wynikowego (materiały i wymagania) oraz metodycznego (wyznaczania przebiegu zajęć edukacyjnych). Model ten prezentuje sposoby indywidualizacji nauczania (przyśpieszanie nauki, wzbogacanie

nauki, grupowanie i ukierunkowywanie uczniów, konkursy, turnieje, olimpiady, stypendia, eksperymenty szkolne).

Czwarty, autorski element, stanowi odpowiedź na wnioski wynikające z badań własnych, prowadzonych wśród studentów zdolnych. Nie ma jednej uniwersalnej drogi rozwoju zdolności, a osiągnięte rezultaty w danej dziedzinie zmieniają się w ciągu życia. Uniwersytecki etap edukacji zatem jest dobrym momentem do zainicjowania przemyślanych działań dla dobra jednostki, zważywszy, iż duży odsetek uczniów kończących obowiązkowe kształcenie nie odkrywa swojego potencjału możliwości. W elemencie tym odniesiono się do kształtowania świadomości posiadanych zdolności - wielu zdolnych studentów biorących udział w badaniu pomimo znajomości definicji zdolności i cech charakterystycznych właściwych dla uczniów zdolnych nie uznawała siebie za osoby zdolne, pomimo że przejawiała cechy wskazujące na zdolność. Zjawisko to być może tłumaczyć należy brakiem umiejętności patrzenia na siebie przez pryzmat własnych zalet, kompetencji i potencjalnych możliwości – określane być może również brakiem świadomości własnego potencjału, który leży u podłoża poczucia własnej wartości³⁷ (Król-Kijewska, Fijewski 2013). Kształtowanie świadomości własnego potencjału jest istotnym elementem podnoszenia poczucia własnej wartości, gdyż, jak podkreślają Maria Król-Fijewska i Piotr Fijewski (2013), owa samoświadomość własnego potencjału pozwala na umacnianie przekonania o możliwości korzystania z praw osobistych i nierezygnowania z nich, jest podstawą pozytywnej autoprezentacji, sprzyja koncentrowaniu się na pozytywnych własnościach ludzi, jest istotnym źródłem energii życiowej.

Wykładowca, promotor, mając bezpośredni kontakt ze studentem, powinien pomagać mu w uświadomieniu sobie własnego potencjału, własnych zdolności. Etap ten odnosi się do kształcenia przyszłych nauczycieli przedmiotowych, jako że każdy pedagog/nauczyciel powinien być przygotowany do pracy z uczniem zdolnym. Kwestia, czy nauczyciele przedmiotowi są najbardziej wykwalifikowanymi weryfikatorami zdolności uczniów, jest tematem debaty toczącej się od wielu lat (Gagné, 1994). Według Gagne’a niektóre z wczesnych badań nad procesem identyfikacji uczniów przez nauczycieli (w szczególności Pegnat, Birch, 1959) ukazują tę procedurę jako słaby dodatek do standardowych metod sprawdzania poziomu wiedzy. Badania te są ostatnio często przytaczane na potwierdzenie opinii mówiącej, iż

³⁷ Poczucie własnej wartości jest cechą zmienną, która poprzez udział jednostki w życiu społecznym wykazuje zmienną dynamikę.

nauczyciele szkolni nie są wiarygodnym źródłem odniesienia w identyfikacji uczniów zdolnych zwłaszcza gdy nie są przeszkoleni (podają za: Balchin, 2007, s. 8-9). J. Jacobs (1973) odkrył, iż nauczyciele, którzy nie odbyli żadnego szkolenia dotyczącego natury wybitnie uzdolnionych uczniów, mają tendencję do przeceniania możliwości dzieci, które są elokwentne, skore do współpracy na zajęciach i jednocześnie spragnione poparcia nauczyciela (podają za: Balchin, 2007, s. 8)

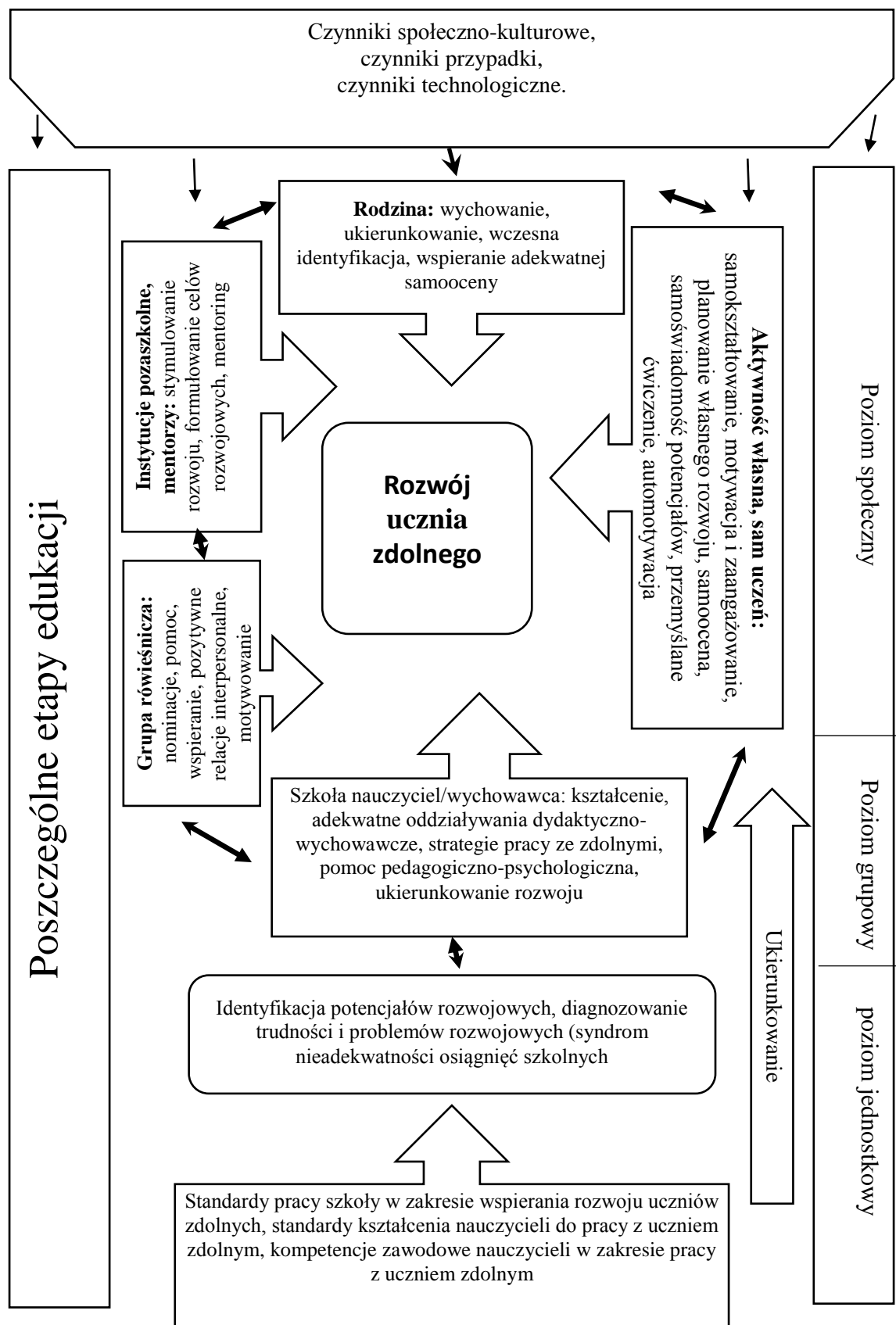
Warto w tym miejscu odwołać się również do raportu opracowanego przez Joan Freeman wraz z zespołem (2010). Raport³⁸ ten prezentuje analizy przeprowadzone w różnych krajach świata, w tym w Polsce i Anglii. Ukazano w nim między innymi, że istotnym czynnikiem warunkującym efektywność systemów edukacji uczniów zdolnych jest właściwe przygotowanie nauczycieli. Liczba odpowiednio przygotowanych do pracy z uczniami zdolnymi nauczycieli okazała się być *kluczem otwierającym drzwi edukacji zdolnych* (Freeman, i in., 2010 s.18).

Wnioski z raportu uzupełnia koncepcja Gagne'a, która może być pewnego rodzaju podsumowaniem omawianego modelu. Uzmysławia ona, iż uzdolnienie to nic innego, jak potencjał istniejący w jednostce, który może przeobrazić się w zaawansowane zdolności lub wysokie osiągnięcia między innymi pod wpływem czynników środowiskowych, otrzymanych szans, czynników wrodzonych oraz czynników interpersonalnych.

Model edukacyjnego wspierania uczniów zdolnych został również stworzony przez Beatę Dyrkę (2012). O jego wartości stanowi także i to, że uwzględnia on wszystkie powyższe kategorie.

³⁸ Worldwide provision to develop gifts and talents. An international survey. Research report

Schemat 10: Model edukacyjnego wspierania rozwoju uczniów zdolnych Beaty Dyrdy



Źródło: Beata Dyrda, 2012 s. 457

ROZDZIAŁ 3.

OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA SYSTEMU OŚWIATY ORAZ EDUKACJI UCZNIÓW ZDOLNYCH W ANGLII

Zjednoczone Królestwo Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej³⁹ jest państwem wyspiarskim położonym w północno-zachodniej Europie. Państwo to tworzone jest przez cztery krainy: Anglię, Walię, Szkocję i Irlandię Północną oraz Wyspy Normandzkie i Wyspy Man. Głównym językiem urzędowym obowiązującym na wyspach jest angielski, a powierzchnia kraju wynosi ponad 248,528 tys. km². Według danych UNESCO, kraj ten w 2014 roku zamieszkiwało ponad 64,3 mln ludzi, z czego 12.7 % stanowili imigranci. To właśnie w tym kraju powstała pierwsza demokracja parlamentarna, a język angielski jest jednym z najbardziej popularnych języków świata.

Zjednoczone Królestwo było państwem członkowskim Unii Europejskiej, które po zniesieniu pozwoleń na pracę spotkało się z bardzo dużym napływem imigrantów, głównie z Polski. Ustrój państwa brytyjskiego określa się jako monarchię parlamentarną, przy czym monarcha (obecnie królową jest Elżbieta II, która 9 września 2015 roku stała się najdłużej panującym monarchą Wielkiej Brytanii) tak naprawdę pełni jedynie rolę reprezentacyjną i jest głową Kościoła anglikańskiego. Ten wyspiarski kraj jest państwem o bardzo bogatej historii, jego stolicą jest Londyn, będący także stolicą Anglii. Według danych Urzędu Statystycznego Zjednoczonego Królestwa, prawie 72% ludności stanowią chrześcijanie (włączając w to członków Kościołów prezbiteriańskiego, rzymskokatolickiego, anglikańskiego oraz zielonoświątkowców i baptystów), prawie 3% to muzułmanie, reszta wyznań nie przekracza 1% ogólnej liczby mieszkańców. Warto jednak wspomnieć, że ok. 15% ludności deklaruje brak wiary.⁴⁰

Administrowaniem i nadzorem nad systemem oświaty zajmują się głównie ministerstwa i departamenty poszczególnych regionów. I tak w Anglii działa Ministerstwo ds. Dzieci, Szkolnictwa i Rodziny (Department of Children, School and Family) oraz Ministerstwo do Spraw Biznesu, Innowacji i Umiejętności (Department of Bussines, Innovation and Skills). W Walii za oświatę odpowiedzialne jest Ministerstwo ds. Dzieci, Edukacji, Kształcenia Ustawicznego i Umiejętności (*Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills*), w Irlandii Północnej nad oświatą czuwa Ministerstwo Edukacji (Department of Education), a w Szkocji Ministerstwo

³⁹ Nazwa Wielka Brytania tak naprawdę odnosi się do krain Anglii, Walii i Szkocji, nie wlicza się do niej Irlandii Północnej.

⁴⁰ Dane statystyczne <http://www.statistics.gov.uk/cc/nugget.asp?id=954> (dostęp: 12.04.15)

Edukacji Rządu Szkockiego (*Scottish Government's Directorate General of Education*) (Eurydice, 2010, s. 43).

Inspekcje szkolne w Anglii przeprowadzane są przez Urząd ds. Standardów Kształcenia, Usług na Rzecz Dzieci i Umiejętności (*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*), inspektorów szkolnych. W Walii nadzór szkół prowadzi agencja państwowa Estyn, w Irlandii Północnej zaś Inspektorat ds. Edukacji (*Education and Training Inspectorate, ETI*) będący departamentem Ministerstwa Edukacji (Eurydice, 2010, s. 72-77). Odkąd wprowadzono ogólnokrajowy program *Liczy się każde dziecko* oraz została wprowadzona Ustawa o Dzieciach z 2004 roku bardzo duża odpowiedzialność spoczywa na barkach władz lokalnych, które już nie tylko zajmują się finansowaniem, ale sprawują ogólną pieczę nad uczniami związaną z edukacją, opieką społeczną, opieką medyczną i współpracą z innymi instytucjami. W imieniu władz lokalnych zajmują się tym specjalnie powołane instytucje ⁴¹

Nauczyciele szkół podstawowych kończą studia w zakresie nauk zintegrowanych oraz muszą posiadać potwierdzenie umiejętności pedagogicznych. W szkole średniej nauczycielami mogą być wyłącznie specjaliści danego przedmiotu także z ukończonym kursem pedagogicznym. Studia mogą przebiegać w dwojaki sposób – studenci od razu mogą uzyskać specjalizację nauczycielską, wówczas kurs pedagogiczny wpisany jest w program studiów, można też studiować konkretny przedmiot, a kurs pedagogiczny odbyć na studiach podyplomowych. Określone kwalifikacje można także uzyskać w zakładzie pracy (Eurydice, 2014).

Zgodnie z ekspertyzami Narodowej Unii Nauczycieli Zjednoczonego Królestwa (jej polskim odpowiednikiem jest Ogólnopolski Związek Zawodowy Nauczycieli) oraz ustawami o szkolnictwie, nauczyciel pracuje przez 195 dni w roku, średnio 6,5 godziny dziennie, wliczając to zajęcia pozaklasowe, nieobejmujące pracy z uczniami.⁴²

Oceną skuteczności pracy szkoły zajmują się władze lokalne i odpowiednie dla nich inspektoraty. Oprócz inspekcji oceny dokonuje się także poprzez analizę wyników testów i egzaminów zewnętrznych. Ocena obejmuje również zaawansowanie w zaspokajaniu wszystkich potrzeb uczniów, jakość zarządzania szkołą, zachowanie uczniów, wewnętrzne procedury oceniania i przeprowadzania zajęć, a także kwalifikacje nauczycieli (Eurydice, 2010, s. 396).

⁴¹ <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2004/31/contents> (dostęp: 01.04.15)

⁴² <http://www.teachers.org.uk/node/10525> (dostęp: 11.01.15)

W całym okresie powojennym było wiele prób zreformowania systemu edukacji w Wielkiej Brytanii, z wyraźną intencją, aby uczynić go bardziej produktywnym. Lista reform polityki edukacyjnej, które próbowano przeprowadzić w ciągu ostatnich 70 lat, jest dość obszerna, a w ostatnich latach w Wielkiej Brytanii (w szczególności w Anglii i Walii) wprowadzono wiele innowacyjnych reform zorientowanych na rynek pracy oraz wspieranie jednostek zdolnych. Reformy systemu edukacji próbują podwyższyć standardy kształcenia oraz poprawić jakość edukacji na wszystkich poziomach, tak, aby system był „doskonały” – co jest, oczywiście, „pobożnym życzeniem”, gdyż, jak podkreśla Iwona Czaja – Chudyba, „wiedza zmienia się i dezaktualizuje w zaskakującym tempie. Tracą znaczenie wielkie narracje — teorie stanowiące punkty odniesienia dla statusu „obiektywnych” ustaleń, których reprodukcję stanowiły chociażby systemy oświatowe” (Czaja-Chudyba, 2013, s. 8), a to z kolei skłania nas do nieustannego aktualizowania posiadanego stanu wiedzy i nowych reform dostosowujących się do panujących warunków społeczno-kulturowo-ekonomicznych. Wielka Brytania pragnie dołączyć do krajów zajmujących najwyższe miejsca w rankingach badań osiągnięć edukacyjnych – jak na razie pragnienie to odzwierciedla się na szczycie edukacji akademickiej, ponieważ Uniwersytety w Oxfordzie i Cambridge znajdują się w czołówkach najlepszych światowych uczelni. Dlatego dość kontrowersyjne wydaje się podwyższenie czesnego studentów z 3000 do 6000–9000 funtów, co przyczyniło się do licznych protestów na ulicach Londynu.

Szkolnictwo angielskie coraz bardziej zaangażowane jest w sferę rynkową, co w dużej mierze wpływa na jej kształt, a polityka neoliberalizmu oraz globalnej konkurencji – jak podkreśla Tomasz Gmerek, powołując się na Eugenię Potulicką - „stanowi wyznacznik zasad rządzących szkolnictwem, dobrem uczniów oraz determinuje funkcjonowanie niemal każdej sfery dotyczącej systemu oświaty” (Potulicka, 2010, podaję za: Gmerek 2011, s. 131.). Z jednej strony model edukacji traktowany jako wyraz dominacji ideologii neoliberalnej może być jednym z czynników podtrzymujących i generujących istniejące nierówności społecznych (Abucewicz, 2009 s.40), pokazały to wnioski z badań Gabliel O’Flynn i Ewy B. Bednix, które mówią, że „neoliberalny dyskurs edukacji re(prod)ukuje klasowe różnicowania i klasowo różnicowane podmiotowości” (podaję za: Abucewicz, 2009, s. 71). Natomiast z drugiej strony, jak pisze P. Brown, „w ramach angielskiego systemu edukacji przesunięcie od zasad merytokratycznych do rynkowych może być w dużej mierze rozumiane jako konsekwencja prób podejmowanych przez klasę średnią w celu

likwidacji barier, które ograniczały użycie materialnych i kulturowych aktywów w kredencjalnej konkurencji. To nie daje jej reprezentantom monopolistycznej władzy gwarantującej sukces, jednak znacząco powiększa ich szanse w najwyższych rankingach” (Brown, 2006, s. 386, podaję za: Gmerek, 2011, s. 94). Jak pokazują oba przykłady, systemy edukacji w Wielkiej Brytanii wciąż są podporządkowane klasie średniej. Taki stan rzeczy potwierdza również reforma z 2012 roku, która wyłoniła nowy typ szkoły obowiązkowej, zwanej akademią. Placówki te cieszą się dużą autonomią i pozostają pod wpływem środowisk biznesu (Potulicka, 2012 s. 482). Reforma z 2014 roku, która dotyczyła przede wszystkim zmian programów kształcenia, dała również publicznym szkołom większą autonomię w ich tworzeniu.

W Wielkiej Brytanii obowiązkiem szkolnym objęte są dzieci od 5 do 16 roku życia, jednak planuje się wydłużenie tego okresu do 17, a potem do 18 lat. Ma to zagwarantować opanowanie przez uczniów najważniejszych kompetencji (Potulicka, 2012, s. 487). W tym kraju wszyscy uczniowie otrzymują świadectwo ukończenia szkoły podstawowej, czyli na tym poziomie edukacji nie stosuje się drugoroczności. Z założenia drugoroczność w UK jest rzadkością, jednakże uczniowie nieradzący sobie w danej klasie są „spychani” do „coraz łatwiejszego” programu, który ma za zadanie uzawodowienie ucznia. Odsetek uczniów powtarzających klasę w szkole średniej w Wielkiej Brytanii wynosi 1,6% (Potulicka, 2012, s. 493).

Szkoły w sektorze państwowym finansowane są przez rząd i podlegają lokalnym władzom. Jednakże wiele szkół w dzisiejszych czasach pozyskuje środki finansowe z innych źródeł, np. od sponsorów. Szkoły te są bezpłatne. Edukacja od 11 roku życia wzwyż jest ogólnokształcąca, to znaczy, że szkoły pozyskują dzieci ze wszystkich poziomów nauczania i są to szkoły w większości koedukacyjne. Pomimo tego nadal możemy zaobserwować kilka szkół podstawowych, które przyjmują na podstawie egzaminów tylko utalentowane dzieci i są to szkoły tylko dla chłopców lub tylko dla dziewczynek. Wszystkie szkoły w sektorze państwowym są szkołami dziennymi⁴³.

Placówki prywatne są bardzo popularne w Wielkiej Brytanii, pozostają one w doskonałej sytuacji finansowej i cieszą się stabilnością ze względu na powiązania z ludźmi władzy. Stanowią jednak formę selekcji społeczno-ekonomicznej. Poniższa tabela zestawia odsetek uczniów w szkołach prywatnych i publicznych w Polsce i w Wielkiej Brytanii, co pozwala na lepsze zobrazowanie tego zjawiska we wspomnianych krajach.

⁴³ www.intense.co.uk/doc-pic/system/england.htm (dostęp: 11.04.2016)

Szkoły w sektorze prywatnym są znane jako szkoły niezależne. Ich funkcjonowanie w całości zależy od chesnego, które płacą rodzice. W większości są to szkoły z internatem. Jednak istnieje kilka szkół dziennych, zwłaszcza w rejonie Londynu. Dzieci mieszkają w internacie podczas semestru, wracają do domu tylko na tygodniową przerwę semestralną i na główne święta, takie jak Boże Narodzenie, Wielkanoc czy na wakacje. Dzieci mogą również spędzić jeden lub dwa weekendy na semestr w domu (lub w przypadku dzieci z zagranicy mogą spędzić taki weekend u innej rodziny dającej zakwaterowanie, zwanej *guardian families*). Większość szkół ma odgórnie ustalone daty tych weekendów, lecz niektóre pozwalają rodzicom bądź dzieciom wybrać datę takiego weekendu. Szkoły prywatne oferują szeroką gamę dodatkowych zajęć i klubów, do których dzieci mogą przynależeć, może to być np. kółko astronomiczne, szachowe, komputerowe, fotograficzne. W życiu pozalekcyjnym bardzo ważną rolę odgrywają zajęcia muzyczne i aktorskie. Dzieci zachęcane są do grania na instrumentach lub przyłączenia się do chóru. Obok zajęć muzycznych i teatralnych wielkim zainteresowaniem cieszą się zajęcia sportowe, gdzie obok tradycyjnych gier, takich jak: piłka nożna, rugby, krykiet, tenis, siatkówka i hokej, można wybrać również uzupełniające zajęcia, takie jak: aerobik, jazda konna, wspinaczka, pływanie, squash⁴⁴.

Społeczeństwo Wielkiej Brytanii jest społeczeństwem wielokulturowym, a więc nietrudno tu o nierówności społeczne, uprzedzenia i stereotypy związane np. ze zróżnicowaniem etnicznym, uwarunkowaniami historycznymi czy religijnymi. W tworzeniu się nierówności i stereotypów istotną rolę odgrywają symbole narodowe, wartości kulturowe, cechy ludzi, sposoby ich zachowania (Nikitowicz, 1995, s.34), dominujący model edukacji oraz typ szkoły, do której uczęszcza jednostka. Model edukacji oraz typ szkoły „produkuje” odmienne scenariusze biografii, tj. kariery zawodowej i różne tożsamości (Abucewicz, 2011, s. 72).

Proces zmian, który przechodzi szkoła w wyniku wielokulturowej i międzykulturowej edukacji, jest niezwykle złożony i długotrwały, dlatego wymaga zaangażowania wszystkich pracowników placówki, rodziców i uczniów. Społeczność szkolna ma obowiązek w sposób wyraźny eksponować występowanie w społeczeństwie różnorodnych kultur i języków. Szkoła, która wzięła na siebie obowiązek edukacji wielokulturowej jako integralnej części całego programu nauczania, powinna pomagać uczniom w nabywaniu bogatych doświadczeń, które przygotowują młodych ludzi do

⁴⁴ *Intense Educational Ltd, portal informacyjny dla studentów z zagranicy, www.intense.co.uk/doc-pic/system/england.htm (dostęp: 01.04.15)*

pełnego uczestnictwa w innym społeczeństwie (Nikitorowicz, 1995, s. 148). Można przypuszczać, że z takiego postrzegania roli edukacji wielokulturowej wziął się nałożony w roku 2004 przez rząd na władze lokalne obowiązek skoordynowania wszystkich usług dla dzieci i młodzieży (Potulicka, 2012). W tabeli numer 2 zostały przedstawione różnice pomiędzy angielskim, a polskim system edukacyjnym, na szczeblu obowiązkowym.

Tabela 2. Różnice pomiędzy angielskim, a polskim system edukacyjnym, na szczeblu obowiązkowym przedstawiają się następująco:

Wielka Brytania	Polska
Obowiązek szkolny od 5 do 16 roku życia.	Obowiązek szkolny od 5 (od 2011) ⁴⁵ do 18 roku życia.
Dzieci idą do szkoły podstawowej w wieku 5 lat.	Dzieci zaczynają szkołę podstawową według najnowszych regulacji od 7. roku życia.
Rok szkolny podzielony na 3 semestry, zarówno w sektorze prywatnym jak i państwowym	Rok szkolny podzielony jest na 2 półrocza.
<div> <div>Nauka w szkole podstawowej trwa 6 lat</div> <div>Kończy się w wieku 10 lat</div> </div>	
<p>Po szkole podstawowej uczeń idzie do secondary school, która aktualnie (2016) odpowiada polskiemu gimnazjum. Nauka w niej trwa do 16 roku życia i na tym kończy się obowiązek szkolny. Uczniowie, którzy dobrze zdadzą egzamin końcowy, mogą zostać w niej na kolejne dwa lata w celu zdania egzaminu maturalnego lub kontynuować naukę w szkole policealnej lub zawodowej.</p> <p><u>Edukacja obowiązkowa</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Primary School - szkoła podstawowa 2. Secondary school - szkoła średnia <p><u>Edukacja nieobowiązkowa</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Further education - szkoła policealna 4. Higher education - szkoła wyższa 	<p><u>DO CZERWCA 2017 ROKU</u></p> <p>Po ukończeniu szkoły podstawowej uczeń idzie do gimnazjum. Po jego ukończeniu musi on dalej kontynuować naukę, aż do ukończenia 18 roku życia. Po gimnazjum może on wybrać:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) szkołę zawodową (2 lub 3 lata nauki, certyfikat przygotowania do zawodu) 2) 3 letnie liceum ogólnokształcące, 3) 3 letnie liceum profilowane 4) 4 letnie technikum <p><u>OD WRZEŚNIA 2017 ROKU</u></p> <p><u>POWSTANIE</u>⁴⁶</p> <p>8-letnia szkoła powszechna, 4-letnie liceum ogólnokształcące, 5-letnie technikum i 5 – letnia dwustopniowa szkół branżowa z 3-letnim pierwszym stopniem i 2-letnim drugim stopniem.</p>

Źródło: Opracowanie własne

⁴⁵ Zgodnie z nową ustawą od roku szkolnego 2016/2017 obowiązkiem szkolnym będą objęte dzieci od 7 roku życia. Dziecko 6-letnie będzie miało prawo do rozpoczęcia nauki w pierwszej klasie szkoły podstawowej, o ile korzystało z wychowania przedszkolnego w roku szkolnym poprzedzającym rok szkolny, w którym ma rozpocząć naukę w szkole. Jeśli dziecko 6-letnie nie uczęszczało do przedszkola, rodzice również będą mogli zapisać je do pierwszej klasy. W takim przypadku niezbędna jednak będzie opinia poradni psychologiczno – pedagogicznej o możliwości rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej.

⁴⁶ Na przełomie roku 2015/2016 po objęciu władzy przez nowy rząd Polski toczyła się debata o przywróceniu reformy edukacji z 2008 roku i zniesieniu gimnazjów. Aktualnie 27 czerwca 2017 roku podczas konferencji Podsumowującej Ogólnopolską Debatę o Edukacji „Uczeń. Rodzic. Nauczyciel – Dobra Zmiana” Anna Zalewska, Minister Edukacji Narodowej przedstawiła kierunki zmian w systemie edukacji.

W związku z tym, że prowadzone eksploracje dotyczą osób będących uczestnikami edukacji wyższej, zasadne wydaje się przedstawienie zarysu angielskiego szkolnictwa wyższego⁴⁷.

Szkolnictwo wyższe w Anglii opiera się na dwóch sektorach: szkolnictwa uniwersyteckiego oraz szkół nieuniwersyteckich, co jest również charakterystyczne dla polskiego systemu edukacji wyższej. Można w nim wyróżnić kilka typów instytucji, które różnią się czasem powstania, prestiżem, celem funkcjonowania oraz wielkością (Potulicka, 1996, s. 290), i ten model jest nadal aktualny (w roku 2016).

Pierwszą kategorię uczelni wyższych stanowią tak zwane uniwersytety stare, które dzielą się na kilka grup (Potulicka 1996; Eurydice, 2009; Gmerek, 2011). Do pierwszej z nich należą dwie uczelnie - Oxford i Cambridge. Na oficjalnych stronach internetowych University of Oxford i University of Cambridge można znaleźć informacje na temat historii uniwersytetów i początków ich powstania.. Uniwersytety te są najbardziej renomowanymi uczelniami w Wielkiej Brytanii, są wysoko cenione w Europie oraz na świecie. Stale zajmują miejsce w pierwszej dziesiątce wszelkich światowych rankingów uczelni wyższych, tak w klasyfikacji ogólnej, jak i w poszczególnych dziedzinach nauki. W rankingu Uniwersytetów w Anglii są na miejscu 1 jeśli chodzi o przygotowanie i kwalifikacje kadry naukowej (THE, 2015, s.17). Oxford University i Cambridge University silnie ze sobą konkurują i określane są wspólną nazwą Oxbridge. The University of Oxford jest najstarszym uniwersytetem w krajach anglojęzycznych, znajdującym się w Oksfordzie, w środkowej Anglii, ok. 80 mil od Londynu. Drugą grupę uczelni stanowią tak zwane uniwersytety z czerwonej cegły (red bricks universities) (Cylkowska-Nowak, 2001, s. 269, podaje za Gmerek 2011, s. 141), powstałe w Anglii na przełomie XIX i XX wieku, a trzecią grupę te uniwersytety, które powstały w latach 50. i 60, czyli przed reformą szkolnictwa wyższego z 1992 roku i są to instytucje samorządowe. Drugą kategorię stanowią instytucje powstałe po 1992 roku.

W Anglii kwalifikacje akademickie nadawane są przez daną instytucję, w której odbywa się kształcenie - daje to autonomię danej uczelni w określaniu, jaki typ i rodzaj dyplomu przyznają za określony tryb kształcenia (zostało to zobrazowane w tabeli nr 3, co pozwala na zdobycie różnego typu dyplomów (Gmerek, 2011, s. 142). Poniższa tabela zestawia polską i angielską edukację wyższą, obrazując czas trwania nauki, uzyskany tytuł oraz uzyskane punkty ECTS.

⁴⁷ Polski system szkolnictwa wyższego - zob. tabela nr 3. pracy, s. 105.

Tabela 3. Różnice pomiędzy systemem polskim a angielskim na szczeblu edukacji wyższej oraz uzyskane kwalifikacje.

Poziom		Czas trwania		Typ kwalifikacji		Punkty (kredyty)	
Polska	Anglia	PL	UK	PL	UK	UK (UK CRE DIT)	PL (ECTS)
Kursy kwalifikacyjne Szkoły policealne	High education	1-2	1-2	W zależności od kursu, lub szkoły.	1.Fundation Degree 2.Diplomas of High Ed. 2.High National Dipl.	-	-
Studia licencjackie	Undergraduate	3-4	3-4	1.Licencjat 2.Inżynier	1.Bachelor Degree with Honours 2.Bachelor Degree with Honours 3.Profesional Graduate Certificate in Education 4.Graduate Diplomas 5.Graduate Certificates	360	180-240 <i>1 punkt ECTS jest warty dwa angielskie kredyty</i>
Studia magisterskie	Postgraduate	2	1-2	Magister	1.Master Degrees 2.Integrated Masters Degrees 3.Postgraduate Certificate of Education 4.Postgraduate Certificates	180	60-120
Studia doktoranckie	Doctorate	4	3-4	Doktor	Doctoral Degree (np. PhD, DPhil, EdD)	⁴⁸	-

Źródło: opracowanie własne⁴⁹

Zgodnie z wprowadzanymi reformami, o których wspomniałem wcześniej, rządy regionalne chcą udoskonalić system edukacji w taki sposób, aby możliwość dostępu do nauki była jak największa, pamiętając o zasadzie, że dzieci imigrantów także mają prawo do nauki w Zjednoczonym Królestwie. Pożądane jest także zwiększenie nacisku na naukę współczesnych języków obcych oraz dostosowanie programów nauczania do wieku uczniów. Badania brytyjskie wykazały bowiem, że dzieci znacznie wcześniej są przygotowane umysłowo do przyswajania skomplikowanej wiedzy, toteż określone

⁴⁸ Generalnie nie przydziela się punktów na tym etapie edukacji, jednak jest taka możliwość w przypadku Professional Doctoral, gdzie można uzyskać 540 UK Credit)

⁴⁹ Na podstawie danych opublikowanych na temat angielskiego systemu edukacji: Description of Higher Education in England, Wales and Northern Ireland <http://www.qaa.ac.uk/publications/informationandguidance/publication?PubID=2821#.Vcm3nK33hdc> (dostęp: 11.12.15)

treści nauczania można przenieść do klas niższych (Eurydice, 2010, s. 20-24). Problemem są także zajęcia pozaszkolne, których w szkołach jest niewiele – Istnieje więc konieczność kompleksowego wprowadzania zajęć aktywizujących i rozwijających zainteresowania oraz umiejętności uczniów⁵⁰. Dodatkowe rozwiązania będą także dotyczyć nauczycieli, dla których mają być tworzone nowe centra doskonalenia.

3.1 Edukacja i wspieranie uczniów zdolnych w Anglii

W ciągu ostatnich trzech dekad w Zjednoczonym Królestwie coraz więcej uwagi poświęca się edukacji uczniów zdolnych i utalentowanych. Jest ona elementem programów fundowanych w ramach Narodowej Strategii, a obecny narodowy program nauczania sprawia, że szkoła jest zobowiązana do nauczania uczniów zgodnie z ich umiejętnościami i możliwościami (Monks, Pfuluger, 2005, podają za: Dyrda, Gierczyk 2013, s. 183). Uczniowie zdolni zostali włączeni do kategorii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (*Specil Educational Needs*), a prawo oświatowe precyzyjnie określa warunki, jakie zobowiązana jest dla nich tworzyć szkoła. W 1999 r. w Wielkiej Brytanii powstała pierwsza grupa doradcza do spraw uczniów zdolnych i utalentowanych. Każda placówka oświatowa powinna określić metody wspierania ucznia w rozwoju, zaplanować czas wspierania i zmaksymalizować wykorzystanie jego możliwości, pomóc mu w wyrażaniu się na wiele sposobów, stworzyć rejestr zachowań ucznia tak, aby pomóc mu w dalszej edukacji, zaś umożliwienie uczniowi osiągnięcia sukcesu edukacyjnego jest rządowym priorytetem (The National Strategies, 2008). W brytyjskim prawie oświatowym funkcjonuje ustawa edukacyjna o nazwie „*The White Paper – Your child, your school, our future: building a 21st century schools system*” (Biała Karta – Twoje dziecko, twoja szkoła, nasza przyszłość: budowanie systemu edukacji na miarę XXI wieku), która zawiera wiele pozytywnych ustaleń na rzecz uczniów zdolnych. W ustawie tej odnajdujemy, m.in.: gwarancję edukacji na wysokim poziomie dla uczniów zdolnych we wszystkich szkołach, możliwość dodatkowych zajęć, uzyskanie wsparcia i pomocy psychologiczno-pedagogicznej, obietnicę nawiązania współpracy w zakresie edukacji uczniów zdolnych na poziomie regionalnym, wprowadzenie sieci 170 szkół specjalistycznych wspierających edukację

⁵⁰<http://education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/RB328> (dostęp: 01.01.2015)

dzieci zdolnych oraz stworzenie programu, którego celem będzie rozwój szkół w oparciu o metody pracy z uczniami zdolnymi (The National Strategies).

Nie zmienia to jednak faktu, o czym piszą w swoim raporcie z 2012 roku Alan Smithers i Pamela Robinson z centrum badań nad edukacją, iż w zasadach i przepisach dotyczących osób z wysokim potencjałem (Highly Able) panuje nieład. Podkreślają oni, iż Rząd, co prawda podejmuje inicjatywy w tej sprawie, ale każda z nich ledwo zostanie rozpoczęta, to już jest kończona (Smithers, Robinson, 2012, s. 1). Przyglądając się kilku badaniom nad problematyką kształcenia uczniów zdolnych w Anglii, napotykały krytyczne głosy, mówiące o tym, że nazywanie dziecka zdolnym bądź utalentowanym popularyzowane w ostatnich latach przez politykę Rządu Wielkiej Brytanii, może być postrzegane jako jeden z przejawów szkodliwych obsesji, w ramach których kategoryzuje się dzieci i nadaje im odpowiednie etykiety zgodnie z określonymi koncepcjami kulturowymi i społecznymi (Lambert, 2010, s. 99).

Obserwatorzy badań nad zdolnościami podkreślają, że obecnie istnieje bardzo niewiele badań nad edukacją dzieci zdolnych i utalentowanych w Wielkiej Brytanii, a badania, które zostały przeprowadzone, często są ubogie i niewystarczające.⁵¹

Szczególnie interesującymi badaniami o szerszym zasięgu, w których przyglądano się temu, w jaki sposób wdraża się zasady i spełnia wymogi w zakresie kształcenia uczniów zdolnych i utalentowanych w Anglii i Walii, okazały się badania Valsy Koshy, Catrin Pinheiro-Torres i Carole Portman-Smith (2012, s. 179-180). W badaniach tych zwrócono również uwagę na ważny aspekt, a mianowicie to, w jaki sposób nauczyciele rozumieją zdolność i utalentowanie. Z badań tych wynika, że pomimo dobrych rozwiązań systemowych, nakładów finansowych oraz dużego zaangażowania władz oświatowych, system może być daleki od doskonałości. Badania pokazały, że jedna trzecia badanych szkół - a w diagnozie wzięło ich blisko trzysta - nie była świadoma istnienia rządowych wytycznych, stworzonych do kierowania praktycznymi rozwiązaniami w zakresie pracy z uczniem zdolnym i utalentowanym oraz monitorowania wydajności różnych elementów tejże polityki.

Valsa Koshy i jej zespół zwracają uwagę, że pomimo obowiązujących rozwiązań, wciąż istnieje zapotrzebowanie na stworzenie dłuższych, nieprzerywanych, profesjonalnie opracowanych programów mających na celu wspieranie nauczycieli, szczególnie w szkołach podstawowych, ponieważ, jak podkreślają, „Ostatecznie, jakość

⁵¹ Z rozmowy z moderatorem blogu Gifted Phoenix. Blog poświęcony jest tematyce zdolności i talentu (dnia:10.11.14).

tę, co oferuje się uczniom będzie w dużej mierze zależeć od poziomu zrozumienia i profesjonalizmu ich nauczycieli. Istnieje potrzeba, aby nauczyciele stworzyli swoje własne zrozumienie pewnych kwestii, skonstruowanych na podstawie miarodajnych, opartych na badaniach założeń. Muszą stworzyć swoją własną przystępną mapę różnych koncepcji zdolności i wprowadzić swoje spostrzeżenia w życie” (Koshy, i in., 2012, s. 182). Zwrócenie uwagi na wyżej wymienione fakty pozwala dojść do wniosku, że nauczyciele mogą mieć znaczący udział w ambitnym wyzwaniu, jakim jest nauczanie najbardziej zdolnych i utalentowanych uczniów, lecz aby tak się stało, muszą oni odpowiednio przyswoić sobie pojęcia zdolności i utalentowania.

W Wielkiej Brytanii, w ramach polityki państwa z ramienia ministerstwa do spraw oświaty (Department for Education), prowadzony jest program wspierający identyfikację i rozpoznawanie uczniów wybitnie uzdolnionych i utalentowanych (National Programme for Gifted and Talented Education). Do ich rozróżnienia brytyjskim szkołom zaleca się stosowanie następujących definicji:

- *Uczeń uzdolniony* mieści się w 5-10% społeczności szkolnej osiągnęcej lub posiadającej potencjał do osiągnięcia wysokich wyników w zakresie: języka angielskiego, matematyki, przedmiotów ścisłych, historii, geografii, języków obcych nowożytnych, religii, technologii informacyjno – komunikacyjnej, techniki.
- *Uczeń utalentowany* mieści się w 5-10% społeczności szkolnej osiągnęcej lub posiadającej potencjał do osiągnięcia wysokich wyników w zakresie: muzyki, sztuki i sportu.

Zachęca się, aby szkoły kładły szczególny nacisk na wyróżnianie tych uczniów na tle całej szkolnej społeczności, gdyż, jak zaobserwowano, ich odsetek jest stosunkowo niski. Promowanie wybitnych talentów powinno odbywać się bez względu na płeć oraz etniczne czy społeczno - ekonomiczne pochodzenie.

Przy rozpoznawaniu uczniów uzdolnionych uwagę zwraca się w szczególności na⁵²

- Młodzież w wieku 11-19 lat, która mieści się w ogólnie ustalonym kryterium 5 % uzdolnionych uczniów w skali kraju,
- Uczniów w wieku od 4 do 14 lat, którzy są nad wyraz utalentowani na tle swojej szkolnej grupy rówieśniczej;
- Talenty w dziedzinie sztuki i sportu;

⁵² *Identifying gifted*. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk> (dostęp: 05.05.16)

- Dzieci, których talent nie znajduje odzwierciedlenia w osiągnięciach edukacyjnych.

Identyfikacja, czyli „wylapywanie” dzieci wybitnie uzdolnionych spośród całej szkolnej czy klasowej społeczności jest procesem złożonym i jednocześnie niezwykle ważnym. Jak wynika z badań Department for Education (brytyjskiego ministerstwa do spraw oświaty), szkoły zazwyczaj identyfikują 10 % swoich uczniów jako wybitnie uzdolnionych (DfE, 2006).

Brytyjskie szkoły zachęcane są do wcielenia w życie obszernego i sprawiedliwego systemu identyfikacji uczniów wybitnie uzdolnionych, który opiera się na sześciu głównych zasadach (Ibidem):

1. Wsparcie – czy działania podyktowane są względem na dobro dziecka? (Nauczyciele powinni w sprawiedliwy sposób oceniać postęp uzdolnionych uczniów, nie wymagając od nich, aby we wszystkich dziedzinach osiągnęli jednakowo wysokie wyniki);
2. Prawdziwość talentu – czy rozpoznanie oparte jest na rzetelnych badaniach i obserwacjach? (Proces identyfikacji powinien być zaplanowany w taki sposób, aby obejmował wszelkiego rodzaju uzdolnienia i rodzaje talentów);
3. Równość - czy zapewnione zostały jednakowe szanse dla każdego dziecka? (Proces identyfikacji powinien obejmować także grupy uczniów niebędących z pozoru kandydatami na miano wybitnie uzdolnionego);
4. Pluralizm - czy wzięto pod uwagę najszerszą definicję talentu?;
5. Obszerność – czy nie pominięto talentów nie - akademickich?;
6. Pragmatyzm – czy system ten dopuszcza różnego rodzaju modyfikacje i przeprowadzenie rozmaitych badań i obserwacji? (Proces identyfikacji i jego rezultat musi być zgodny z przeprowadzonymi badaniami i obserwacjami ucznia).

Identyfikacja jest procesem, który powinien zostać na stałe wpisany w ogólną politykę szkoły. Aby zapewnić szanse dla uzdolnionych i utalentowanych uczniów oraz wyjść naprzeciw ich edukacyjnym potrzebom, proces identyfikacji musi być poddawany ciągłym modyfikacjom i ewaluacji. Nie ma jednej uniwersalnej metody identyfikacji, która byłaby odpowiednia dla wszystkich typów utalentowanych uczniów. Ostatecznie decyzja co do tego, który uczeń powinien zostać określony mianem wybitnie uzdolnionego i utalentowanego leży w rękach szkoły, a przede wszystkim nauczycieli, zatem muszą oni mieć na uwadze, że rozpoznanie takiego ucznia powinno

być potwierdzone adekwatnymi dowodami. Wybór metody identyfikacji może być natomiast różny dla każdego indywidualnego przypadku, ponieważ jest ona zależna od rozmaitych czynników: wieku, rodzaju talentu czy zaburzenia.

Do najpopularniejszych metod zalicza się:⁵³

- Nominację przez nauczyciela;
- Obserwację i ocenę pracy dziecka;
- Listy pomiarowe (ang. checklist);
- Ocenę potencjału osiągnięć i postępu w nauce przy pomocy rozmaitych testów;
- Nominację przez rówieśników;
- Nominację przez rodziców;
- Rozmowy z dzieckiem;
- Wykorzystanie informacji pozyskanych od lokalnej społeczności.

Proces „wyłapywania” uzdolnionych i utalentowanych uczniów powinien być dynamiczny i postępujący, ma pozwalać na ich identyfikację na każdym etapie rozwoju ucznia przy jednoczesnym umożliwieniu „wybicia się” dzieciom wybitnie utalentowanym z grupy mniej uzdolnionych rówieśników, równocześnie musi obejmować uczniów ze wszystkich środowisk społeczno – kulturowych. Brytyjskim szkołom zaleca się, aby identyfikujący kładł szczególny nacisk na (Ofset, 2013):

1. Nominowanie (ang. Nomination), które polega na rozpoznaniu ucznia uzdolnionego i utalentowanego przez: rodziców/opiekunów, nauczycieli, rówieśników, szkolnych pedagogów lub przez samego ucznia. (Etap ten obejmuje przede wszystkim gromadzenie subiektywnych informacji o uczniu.);
2. Sprawdzanie (ang. Screening) odbywające się z wykorzystaniem wszelkiego rodzaju wyznaczników potencjału i rzeczywistych wyników ucznia, np. różnego rodzaju testów. (Jest to etap bardziej obiektywny niż nominacja.);
3. Monitorowanie – na tym etapie nauczyciele powinni zadać sobie pytania: „Co zostało zaobserwowane?” oraz „W jaki sposób te obserwacje powinny zostać wykorzystane?”. Pozyskane w ten sposób informacje mogą dać pełen obraz: wyników ucznia, jego zainteresowań, mocnych i słabych stron oraz zdolności.

Te trzy etapy są jednocześnie wstępem do owocnej pracy z dzieckiem zdolnym.

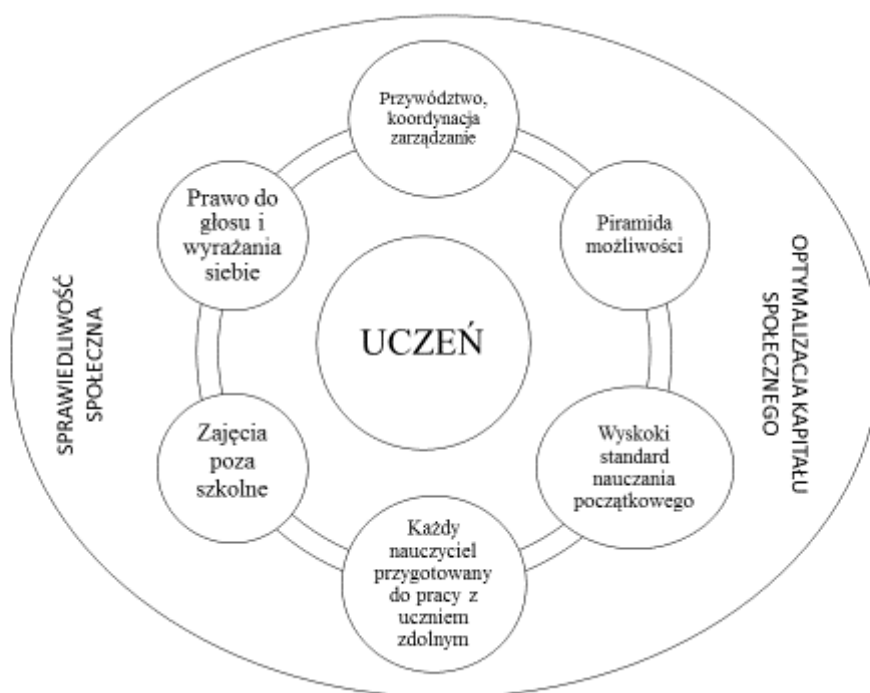
Jednak najnowszy raport z marca 2015⁵⁴ roku nie pozostawia złudzeń, że pomimo dostępnych środków i wszechstronnej uwagi poświęconej uczniom zdolnym, wciąż występują liczne niedociągnięcia w tym zakresie.

⁵³ Zob. załącznik nr 9, pracy.

3.2 Angielski model kształcenia uczniów zdolnych

Wraz z powstaniem pierwszej grupy doradczej w 1999 roku do spraw uczniów zdolnych i utalentowanych został stworzony angielski model edukacji (The English Model of Gifted Education), autorstwa Deborah Eyre (1999). Model ten zakłada zintegrowane podejście do edukacji uczniów zdolnych, przy czym edukacja ta jest integralną częścią polityki narodowej. Kolejne założenie modelu wyznacza zadanie integracji zdolnych z rówieśnikami za każdym razem, kiedy jest to tylko możliwe. Ma to pozwolić na rozwijanie własnego potencjału, każdemu uczniowi niezależnie od tego, z jakiego środowiska pochodzi (Eyre, 2000). Pomimo upływu lat wciąż model ten uważany za jeden z istotniejszych dla brytyjskiego społeczeństwa i stanowi bazę wyjściową przy tworzeniu narodowych programów na rzecz wspierania i kształcenia uczniów zdolnych na każdym szczeblu edukacji (Eyre, 2009, s. 1045). Na tej też podstawie autorka zaproponowała holistyczny model kształcenia uczniów zdolnych dopasowany do współczesnych przemian zachodzących w społeczeństwie angielskim.

Schemat 11. Elementy angielskiego modelu edukacji uczniów zdolnych



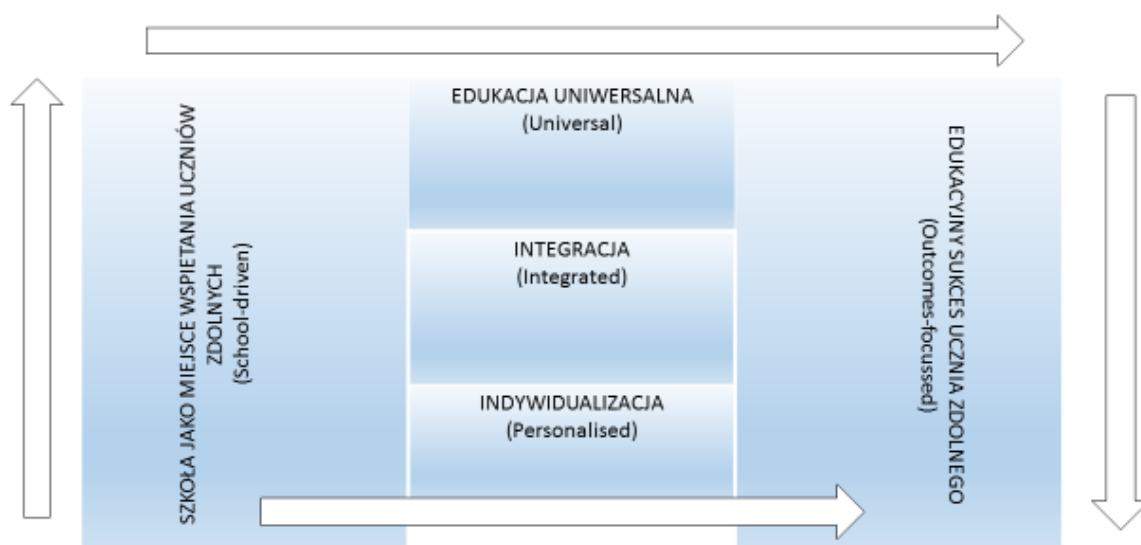
Źródło: The English Model (Eyre, 2009, s. 1046)

⁵⁴ The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) (2015) <http://www.gloucestershire.gov.uk/schoolsnet/CHttpHandler.ashx?id=63110&p=0> (dostęp 1.04.15)

Warto w tym miejscu wyjaśnić jeden z elementów powyższego modelu, a mianowicie piramidę możliwości (The Opportunity Pyramid). W owym modelu odnosi się ona (patrzac od dołu) do możliwości klasowych (classroom opportunities), możliwości szkoły (cross-school opportunities), możliwości społeczności lokalnej (local opportunities) możliwości regionu (regional opportunity) oraz możliwości narodowych (national opportunity). W tym kontekście można również zastosować piramidę możliwości zaproponowaną przez Lori LaRocco, która składa się z następujących elementów, patrząc od dołu: 1) wiedza o samym sobie, 2) zdobywanie wiedzy, 3) zdefiniowanie strategii swoich możliwości i trzymanie się ich, 4) podsycanie swoich wewnętrznych pasji, 5) podążanie wybraną drogą, 6) realizacja postawionego celu, 7) bycie skutecznym (przywiązywanie uwagi do szczegółów); 8) myślenie z wyprzedzeniem (LaRocco, 2014).

Warto w tym miejscu odwołać się również do modelu stworzonego kilka lat wcześniej, w roku 2007 przez Brytyjski Narodowy Program na rzecz wspierania uczniów zdolnych w ramach reform systemu oświaty na lata 2005-2010.

Schemat 12. Model pracy z uczniem zdolnym w Anglii



Źródło: England's National Programme. Plans and reforms for 2007–2010.

Centralnym elementem, a jednocześnie fundamentem (kręgosłupem) powyższego modelu, jest edukacja zindywidualizowana, której celem jest zaspokojenie potrzeb każdego ucznia. Środkowa część modelu zakłada zintegrowanie ze sobą wszystkich programów, ponieważ dla odniesienia sukcesu pewne części polityki i praktyki

edukacyjnej, jak również strategie i podejścia, muszą być zintegrowane. Edukacja uniwersalna to cel, którego realizacja pozwoli uczniom kontynuować naukę niezależnie od miejsca pobytu (każda szkoła szkołą ucznia zdolnego). To edukacja ustawiczna zakładająca wspólne standardy dla szkół i nauczycieli. Lewy filar schematu podkreśla konieczność zaangażowania szkoły w życie ucznia, bo to ona pełni podstawową rolę we wspieraniu rozwoju jego potencjału. Jak wynika ze schematu, między wszystkimi elementami modelu zachodzi sprzężenie zwrotne i dopiero ich spełnienie prowadzi ucznia do sukcesu edukacyjnego (England's National Programme, 2007).

Podsumowując rozważania na temat edukacji uczniów zdolnych w Wielkiej Brytanii, warto również przywołać najważniejsze rozwiązania edukacyjne podejmowane wobec tej grupy, które zostały wskazane w raporcie Eurydyce. Należą do nich: zajęcia na bardziej zaawansowanym poziomie i bardziej zróżnicowane w grupach o odmiennym poziomie zdolności (możliwość prowadzenia bardziej zróżnicowanych lekcji lub włączenia uczniów do programu nauczania innych przedmiotów), kształcenie zindywidualizowane lub zindywidualizowany program nauczania w grupach o zróżnicowanym poziomie zdolności (indywidualny program nauczania, tworzenie w klasach grup na tym samym poziomie, stosowanie sprawdzianów, które mają motywować dzieci zdolne), kształcenie zindywidualizowane lub zindywidualizowany program nauczania w grupach jednorodnych (uczniów o zbliżonym poziomie zdolności umieszcza się w jednej grupie, 10% najlepszych uczniów może przystąpić do egzaminów kończących się Advanced Extension Awards), rozwiązania pozaszkolne dla grup jednorodnych (zajęcia pozalekcyjne rozwijające zdolności, szkoły letnie organizowane przez NAGTY, klasy mistrzowskie), tak zwana szybka ścieżka edukacyjna (możliwość wcześniejszego przystąpienia do egzaminów, uczniowie zdolni mogą się uczyć wszystkich lub tylko niektórych przedmiotów w klasie programowo wyższej), inne rozwiązania (w UK działa Narodowa Akademia Zdolnych i Utalentowanych Dzieci i Młodzieży – NAGTY), która inicjuje wiele działań dla zdolnych uczniów, różne szkoły specjalizują się w określonej dziedzinie programu nauczania, szkoły specjalistyczne realizują cele rządowe związane z indywidualizowaniem kształcenia zgodnie z potrzebami, zdolnościami i jednostkowymi aspiracjami uczniów) (Eurydyce, 2008, s. 42).

ROZDZIAŁ 4.

KSZTAŁCENIE UCZNIÓW ZDOLNYCH W WYBRANYCH KRAJACH ŚWIATA

O ile europejskie systemy edukacji na rzecz wspierania i kształcenia uczniów zdolnych zostały dość obszernie opisane w polskiej literaturze przedmiotu, to mało jest w niej doniesień z badań dotyczących krajów azjatyckich⁵⁵. W najnowszym raporcie OECD (2015) dotyczącym jakości kształcenia w 76 krajach, przedstawiono ranking państw, w których kształci się najbardziej efektywnie. I to właśnie kraje azjatyckie znalazły się w pierwszej piątce wspomnianego rankingu. Singapur, Hong Kong, Południowa Korea, Japonia i Tajwan (dwa ostatnie ex aequo na czwartej pozycji). Poza tym 18 marca 2016 roku Wielka Brytania i Chiny podpisały porozumienie mające na celu podniesienie jakości edukacji ponadnarodowej⁵⁶.

Warto przyjrzeć się temu, jak system kształcenia uczniów zdolnych działa przynajmniej w dwóch krajach azjatyckich, takich jak Chiny i Japonia, w których systemy edukacyjne uważane są za najbardziej restrykcyjne i wymagające, a kultura wpływa na liczne koncepcje, praktykę i politykę dotyczącą edukacji uczniów zdolnych, szczególnie w odniesieniu do edukacji formalnej (Brizuela, 2010). Systemy te są silnie uwarunkowane kulturowo, ponieważ społeczne i duchowe aspekty codziennego życia mają pierwszeństwo nad indywidualnym poznaniem. Duży nacisk kładzie się tu na znaczenie wysiłku w ocenie uzdolnień. Dla tych społeczeństw nie brak inteligencji decyduje o niepowodzeniach, a wynikają one raczej z braku ciężkiej pracy, do której powinni zachęcać rodzice, nauczyciele i autorytety.

Edukacja dzieci zdolnych w Chinach – Honkong

Mimo że Chiny rozpoczęły budowę swojej edukacji narodowej dopiero w późnych latach 40-tych XX wieku, dzisiaj ich system edukacyjny porównywany jest z najlepszymi na świecie. Przyczyną takiego stanu rzeczy była Rewolucja Kulturowa w odpowiedzi na „stracone pokolenie” uczniów, w szczególności tych wybitnie uzdolnionych, którzy nie mogli spełniać swoich szkolnych ambicji (Ibata-Arens, 2012,

⁵⁵ Pokróćce systemy te zostały scharakteryzowane przez Beatę Dyrkę (2012, s. 125-128)

⁵⁶ UK-China education partnership reaches new heights.

<https://www.gov.uk/government/news/uk-china-education-partnership-reaches-new-heights>
(dostęp dn. 17.03.16)

s.8). Efektem głębokich przemian było stworzenie po latach w 1978 roku przez Chiński Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy programu mającego na celu przyspieszenie edukacji uczniów wybitnie uzdolnionych (Cha, 1995, s. 4). Szacuje się, iż Chinach odsetek utalentowanych dzieci wynosi 1-3% całej populacji (Ibata-Arens, 2012, s.9), co oznacza, że w populacji tego narodu taki potencjał zdolności nie powinien pozostać bez wsparcia.

Na stronie internetowej poświęconej edukacji uczniów zdolnych⁵⁷, jak również na stronie Ministerstwa Edukacji Hong Kongu⁵⁸, podkreśla się, że misją edukacji uczniów zdolnych jest systematyczne i strategiczne odkrywanie i rozwijanie ich potencjału poprzez zapewnienie im możliwości kształcenia na odpowiednim poziomie w elastycznym środowisku nauczania i uczenia się.

Komisja Edukacji Hong Kongu w raporcie nr 4, w rozdziale 3 poświęconym wspieraniu uczniów w szkole, zaleca, co następuje (Education Commision, 1990, s. 24-40):

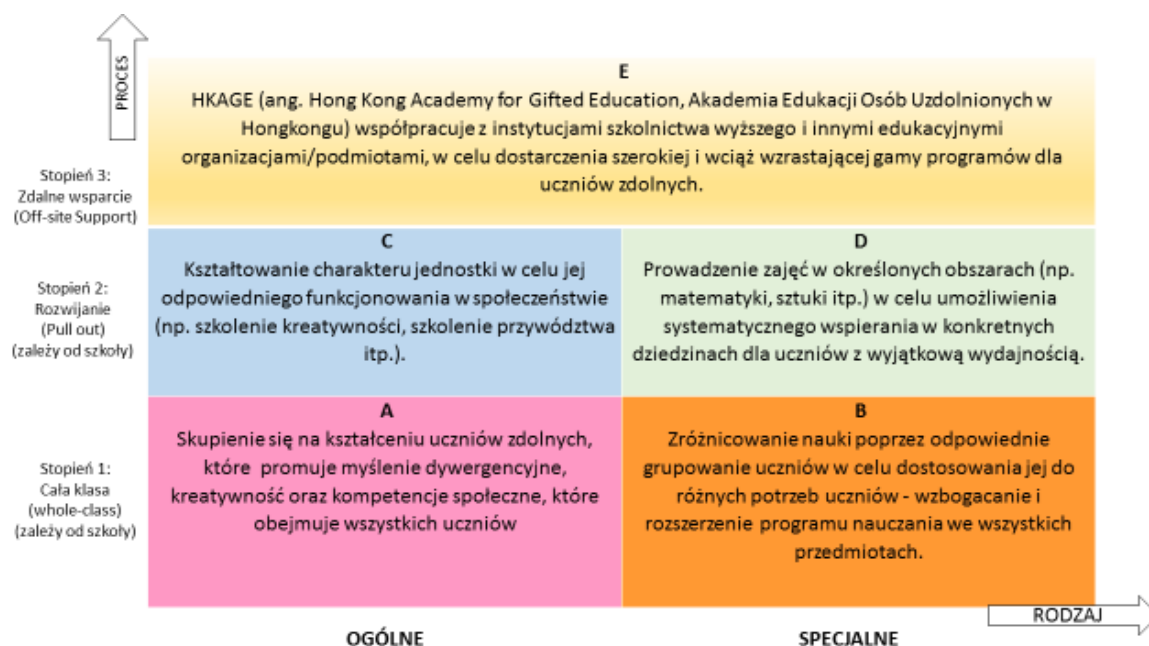
- Pielęgnowanie wielorakiej inteligencji jest wymogiem podstawowej edukacji wobec wszystkich studentów i powinno być częścią misji wszystkich szkół.
- Potrzeby dzieci zdolnych są najlepiej realizowane we własnych szkołach, choć uważa się, że ważne jest też umożliwienie nauki razem z podobnie uzdolnionymi uczniami. Szkoły mają obowiązek świadczyć uczniom stymulujące i stanowiące wyzwanie możliwości kształcenia.
- Identyfikacja uzdolnionych uczniów powinna uznawać zakres inteligencji wielorakiej.
- Szkoły powinny zapewnić, że społeczne, emocjonalne i intelektualne potrzeby uzdolnionych dzieci są rozpoznawane i brane pod uwagę.

Na podstawie powyższych zasad w 2000 r. przyjęto trójstopniowe ramy edukacji uzdolnionych osób, które prezentuje poniższy schemat.

⁵⁷ The Hong Kong Academy for Gifted Education <http://www.hkage.org.hk> (dostęp: 11.05.16)

⁵⁸ The Government of the Hong Kong Special Administrative Region <http://www.edb.gov.hk> (dostęp: 11.05.16)

Schemat 13. Model kształcenia uczniów w HongKongu



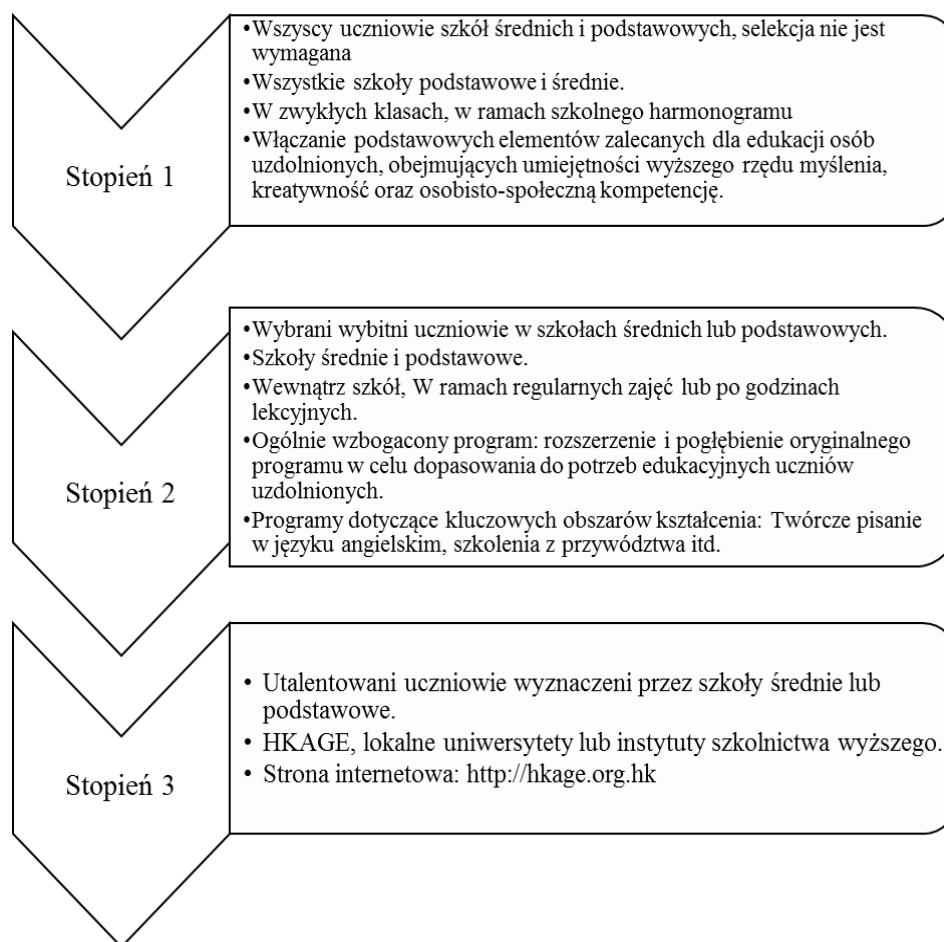
Źródło: Model kształcenia uczniów zdolnych w Hong Kongu⁵⁹

Jak wynika z powyższego modelu, zakłada on wszechstronne wspieranie uczniów zdolnych na każdym szczeblu edukacji i rozwijanie umiejętności myślenia wielokierunkowego już w pierwszych latach kształcenia, co ma na celu efektywniejsze rozwijanie potencjału-ukrytego w uczniu.

W poniższym schemacie (nr 14) zestawilem: grupę docelową, organizacje odpowiedzialne za realizację celu na każdym etapie, jego miejsce realizacji, wraz z przykładami działań i zajęć edukacyjnych.

⁵⁹ <http://www.hkage.org.hk> (dostęp: 1.03.16)

Schemat 14. Zestawienie elementów wchodzących w skład modelu kształcenia w HongKongu



Źródło: opracowanie własne na podstawie HKAGE⁶⁰

Aby szkoły mogły w pełni realizować powyższe założenia, w przypadku dwóch pierwszych stopni zapewnia się im profesjonalną pomoc oraz doradztwo. Doradztwo to obejmuje projektowanie i realizację szkolnych programów rozwoju osób uzdolnionych. Rząd również zapewnia w tym celu dotacje na wpieranie uczniów zdolnych, które są przyznawane przez rząd wszystkim szkołom podstawowym i średnim. Natomiast na stopniu 3 HKAGE współpracuje z komisjami instytutów szkolnictwa wyższego, oferując wsparcie zasobów zewnętrznych dla wybitnie uzdolnionych uczniów.

⁶⁰ <http://www.hkage.org.hk> (dostęp: 1.03.16)

Edukacja uczniów zdolnych (Sainou) w Japoni

W ciągu 67 lat, odkąd dr Hideki Yukawa otrzymał Nagrodę Nobla w dziedzinie fizyki (1949), 14 Japończyków otrzymało Nagrody Nobla. Ta liczba laureatów jest szczególnie wysoka wśród krajów Azji, a szybki postęp naukowy oraz jakościowa poprawa społeczna i życiowa, jaką Japonia osiągnęła w drugiej połowie XX wieku, przykuły uwagę całego świata (Sumida, 2013).

Japonia nie ma formalnego systemu edukacji dzieci zdolnych (Stevenson i in., 1994, s.37; Ibata-Arens, 2012, s. 16; Sumida, 2013 s. 277), spowodowane jest to faktem, że edukacja taka powiązana jest ściśle z pojęciem elitaryzmu. W Japonii panuje kulturowe przekonanie, iż to ciężka praca i wysiłek, a nie wrodzone zdolności, prowadzą do życiowego sukcesu (Chan, 2009; Matsumura, 2007, s.345). Japończycy uważają, że edukacja dzieci zdolnych nie powinna być narzędziem selekcji elit społecznych. Jej celem powinno być kształtowanie emocjonalnie i fizycznie zdrowych obywateli oraz stworzenie spokojnego i rozsądnego społeczeństwa. Zaleca się wyjście poza zwykłą konkurencję klas i statusu elitarnego tak, aby Japonia mogła, poprzez uznanie różnorodności w edukacji, zacząć wspierać różne, wymownie indywidualne i kreatywne postawy ludzi (Yamaoka, Matsumoto, Sumida, 2015).

Nie oznacza to jednak, że osoby zdolne (z formalnego punktu widzenia), zostają pozostawione samym sobie. W 2005 roku rząd Japonii przyjął i ustanowił Podstawowy Plan dotyczący Nauki i Techniki (2006-10), który obejmuje "pielęgnowanie indywidualności i zdolności uzdolnionych *sainou*⁶¹ dzieci" (Ibata-Arens, 2012; Sumida, 2013, s. 279). W kolejnym Podstawowym Planie dotyczącym Nauki i Techniki na rok 2011-2015 Rząd Japonii omówił potrzebę "konsekwentnego i systematycznego pielęgnowania uzdolnionych (*sainou*) dzieci, które mogłyby poprowadzić następną generację" oraz "opracowania spójnych działań w celu identyfikacji uzdolnionych (*sainou*) dzieci i rozwijania ich umiejętności" oraz wezwał do dalszego opracowywania i systematyzacji edukacji uzdolnionych dzieci (Sumida, 2013, s. 283). Liczni badacze zajmujący się problematyką edukacji w Japonii podkreślają konieczność stworzenia koncepcji edukacji uczniów zdolnych w kontekście japońskiej standaryzacji (Stevenson

⁶¹ Sainou jest zdefiniowane jako "inteligencja i zdolności. Pewne umiejętności danej osoby lub zdolność uzyskana poprzez praktykę" (Shinmura, 2008, s. 1095). Oznacza to, że, podczas gdy słowo "gifted" (uzdolniony, zdolny) silnie sugeruje, że coś jest właściwe dla danej osoby, japońskie słowo *sainou* ma silniejszy wydźwięk czegoś wynikającego z czynników środowiskowych poprzez edukację (Sumida, 2013, s. 279).

i. in., 1994; Ibata-Arens, 2012; Sumida, 2013; Yamaoka, Matsumoto, Sumida, 2015). Problematyczne w stworzeniu takiego modelu kształcenia uczniów zdolnych jest to, że model ten nie może jedynie wspierać i kształcić doskonałych specjalistów, takich jak naukowcy i inżynierowie, ale także musi być użyteczny jako model kształcenia ogólnego służący poprawie ogólnych umiejętności czytania i pisania. Uzdolnione jednostki, nie tylko uczniowie, ale również na przykład sportowcy, muszą włożyć we własny rozwój swój maksymalny wysiłek.

Część III
METODOLOGICZNA KONCEPCJA BADAŃ WŁASNYCH

1. Motywy i cele badań

„Każda nauka jest zracjonalizowaną rekonstrukcją swego przedmiotu. Metodologia dowolnej nauki jest rekonstrukcją jej problemów związanych z — należy to jasno powiedzieć — werbalnym odtworzeniem swego przedmiotu. Zatem przedmiotem metodologii, każdej metodologii, jest semantyczna przestrzeń określonej teorii, w której rozmieszczone są obiekty o istnieniu postulowanym przez teorię. Przestrzeń ta należy do przedmiotów nieobserwowalnych, dostępne empirycznie są jedynie zdania konkretnej nauki” (Termańska, 1992, s. 223) . Powyższy cytat skłania do tego, aby metodologię badań własnych nawiązać do refleksji natury ontologicznej - metodologicznej wyniesionej z prac przedstawicieli polskiej pedagogiki (Malewski, 1997; Kubinowski, 1999, 2010; Juszczak 2001; Maszke, 2004; Palka, 1999, 2006, 2010; Rubacha, 2008; Szmidt, 2009; Urbaniak-Zajac, 2004; Pilch, Bauman, 2010), które ukazują istnienie wielu paradygmatów, umożliwiających korzystanie z wielorakich ujęć epistemologicznych w poznawaniu rzeczywistości społecznej, w tym pedagogicznej refleksji nad edukacją. W badaniach pedagogicznych podkreśla się ważność analiz teoretycznych i empirycznych, którym w stopniu większym niż prowadzonym w innych dyscyplinach, przyświecają cele – poznawcze, teoretyczne i praktyczne (Gnitecki 2003, s. 40, Pilch, Bauman, 2010, s. 35) . Poprawne ich sformułowanie umożliwia sprecyzowanie problemów badawczych.

Głównym celem niniejszej dysertacji była diagnoza funkcjonujących systemowych modeli edukacji uczniów zdolnych na obszarze Anglii i Polski. Rozpoznanie dokonałem w drodze analizy spostrzeganych i relacjonowanych przez nauczycieli rozwiązań, metod i form wspierania i kształcenia uczniów zdolnych, ze szczególnym uwzględnieniem rozwiązań innowacyjnych i wzorcowych. Równolegle istotna zdawała się narracyjno-biograficzna perspektywa doświadczeń uczniów zdolnych funkcjonujących w roli ucznia zdolnego w obydwu krajach. Takie podejście – połączenia obu perspektyw, nauczycieli i uczniów, dawało obietnicę uzyskania pełniejszego obrazu czynników warunkujących efektywność kształcenia uczniów zdolnych w Anglii i Polsce.

W sensie bardziej szczegółowym, badaniom przyświecały cele teoretyczno – poznawcze oraz praktyczne.

Celem teoretyczno - poznawczym badań własnych było komparatystyczne rozpoznanie stosowanych w Anglii oraz w Polsce sposobów identyfikacji ucznia zdolnego, kryteriów kwalifikujących go jako jednostkę ze specjalnymi potrzebami

edukacyjnymi oraz istniejących w obu krajach norm i procedur w zakresie prawa oświatowego, określających obowiązki szkoły oraz jej działanie względem uczniów zdolnych. Zamiarem poznawczo - teoretycznym badań było także poznanie doświadczeń edukacyjnych osób zdolnych, funkcjonujących w obydwu rzeczywistościach edukacyjnych - polskiej i angielskiej.

Biorąc pod uwagę efekty uboczne kształcenia⁶² oraz wpływ psychospołecznych czynników pozaedukacyjnych na funkcjonowanie osób zdolnych, jakich przejawem może być podejmowanie zachowań ryzykownych i nonkonformizm, w badaniu interesująca wydała się diagnoza poziomu nonkonformizmu badanych studentów, tym bardziej, że brak jest takich diagnoz na gruncie międzynarodowych badań porównawczych.

Celem praktycznym podjętych badań była diagnoza i ewaluacja rozwiązań systemowych w zakresie kształcenia uczniów zdolnych w Anglii i Polsce oraz próba wyodrębnienia efektywnych praktyk oświatowych w zakresie zaspokajania w procesie kształcenia potrzeb jednostek zdolnych, dokonywana na podstawie analizy systemów, strategii i sposobów wspierania tych uczniów w obu krajach. Realizacja tego celu umożliwić miała wyprowadzenie wniosków dotyczących optymalizacji struktur edukacyjnych, ich funkcjonowania w kontekście wspierania rozwoju uczniów zdolnych. Główną intencją pracy była, zatem chęć opracowania rekomendacji aplikacyjnych dla polskiego i angielskiego systemu pracy z uczniem zdolnym. Ponadto istotne wydaje się **poznanie poziomu nonkonformizmu** badanych osób zdolnych, gdyż uzupełnia lukę w istniejącym stanie wiedzy teoretycznej na ten temat. Jednocześnie lepsze zrozumienie funkcjonowania zdolnych nonkonformistów może mieć znaczenie w praktyce szkolnej, wychowawczej, psychologicznej, w aspekcie profilaktycznym, dydaktycznym i interpersonalnym.

Allbert Maszke podkreśla, że prowadzenie badań zawsze odnosi się do pewnych przedmiotów (tj. rzeczy, obiektów, zjawisk i wydarzeń) oraz aspektów, pod kątem których są one prowadzone (Maszke, 2010, s. 158) . Jako przedmiot badań zatem ujmuje się zjawiska mieszczące się w problematyce teorii lub praktyki danej dyscypliny, wyodrębnione w celach badawczych (Nowak, 1985, s. 191) . Za przedmiot badań pedagogicznych w sensie ogólnym natomiast przyjmuje się proces wychowania, na który składają się wszelkie sytuacje i procesy dydaktyczno – wychowawcze,

⁶² Zachowania ryzykowne i nonkonformizm to efekty uboczne kształcenia i czynników pozaedukacyjnych (psycho-socjalnych) (Bernacka, 2014).

związane z wszechstronnym rozwojem jednostki, jak również, będące jego rezultatem, wychowanie (Maszke, 2010, s. 158).

W związku z powyższymi założeniami, głównym **przedmiotem badań** ustanowiłem funkcjonowanie rozwiązań systemowych w zakresie kształcenia uczniów zdolnych w Anglii i Polsce i ich subiektywną ocenę przez badanych. W sensie **praktycznym przedmiotem badań** były opinie, relacje z doświadczeń nauczycieli i studentów funkcjonujących w wybranych przestrzeniach edukacyjnych Anglii oraz Polski.

2. Problemy badawcze

Zgodnie z założeniami przyjętej metodologii badań punktem wyjścia procedur badawczych stało się sformułowanie pewnego pytania czy, inaczej mówiąc, uporządkowanego zbioru pytań (Brzeziński, 1990, s.16), które znajdują się pomiędzy stanem wiedzy a stanem niewiedzy (Palka, 2010, s. 60). Zgodnie z powyższym, opracowanie zestawu pytań (problemów) badawczych miało na celu sprecyzowanie zakresu relacji pomiędzy wyprowadzonymi założeniami teoretycznymi a badaną rzeczywistością (Huberman, Miles, 2002, s. 23). Pytania badawcze pozwalały sprecyzować zakres interesujących - z badawczego punktu widzenia - elementów, jak również pozwoliły zastosować adekwatne do określonego przedmiotu eksploracji narzędzia (por. Huberman, Miles, 2002, s. 23).

Badania mające na celu diagnozę funkcjonujących w kontekście systemowym modeli edukacji uczniów zdolnych w Anglii i Polsce ukierunkowane zostały na uzyskanie odpowiedzi na szereg pytań i problemów badawczych, których treść determinowana jest realizacją przyjętych celów badawczych.

Biorąc pod uwagę treści przedstawione w części teoretycznej i przyjmując za przedmiot badań funkcjonowanie systemów oraz subiektywną ocenę przebiegu oraz warunków kształcenia uczniów zdolnych w Anglii i Polsce, postawiłem następujące główne problemy badawcze:

1. Jakie rozwiązania systemowe w zakresie edukacji oraz wspierania rozwoju w stosunku do uczniów zdolnych są realizowane w badanych krajach?
2. Jakie są uwarunkowania kształcenia uczniów zdolnych w relacjach i opiniach badanych nauczycieli w Anglii i Polsce?
3. Jakie są narracje i doświadczenia związane z funkcjonowaniem studentów zdolnych w systemach edukacyjnych Anglii i Polski?

Poszczególne problemy główne zostały zoperacjonalizowane, a ich zakres określiłem poprzez pytania szczegółowe:

1. Jakie rozwiązania systemowe w zakresie edukacji oraz wspierania rozwoju w stosunku do uczniów zdolnych są realizowane w badanych krajach?

- 1.1 Jaki charakter mają przepisy i zalecenia formułowane w dokumentach zastanych obu badanych systemów w odniesieniu do uczniów zdolnych?
- 1.2 Jakie różnice występują w formalnych podstawach systemowych modeli kształcenia i wspierania uczniów zdolnych w obu krajach?

2. Jakie są uwarunkowania kształcenia uczniów zdolnych w relacjach i opiniach badanych nauczycieli w Anglii i Polsce?

- 2.1 Jaki zdaniem nauczycieli obu badanych systemów jest obraz ucznia zdolnego?
- 2.2 Jak wygląda diagnoza i jakie są kryteria identyfikacji uczniów zdolnych w opiniach nauczycieli obu badanych systemów?
- 2.3 Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób skupia się uczniów zdolnych w jednej klasie i jaka jest opinia nauczycieli obu badanych systemów na ten temat?
- 2.4 Jakie formy, metody oraz oferty zajęć dydaktyczno – wychowawczych w pracy z uczniem zdolnym stosowane są w badanych szkołach w opinii nauczycieli?
- 2.5 Jak badani nauczyciele w Polsce i Anglii oceniają rozwiązania systemowe kierowane do uczniów zdolnych i na jakie bariery oraz ograniczenia (prawne, organizacyjne lub inne) napotykają podczas pracy z uczniami zdolnymi?
- 2.6 Jak nauczyciele obu badanych systemów oceniają funkcjonowanie ucznia zdolnego w zintegrowanym środowisku klasowym/grupie rówieśniczej?
- 2.7 Jaką definicję sukcesu edukacyjnego przedstawiają swoim uczniom nauczyciele obu badanych systemów?

3. Jakie są doświadczenia związane z funkcjonowaniem studentów zdolnych w systemach edukacyjnych Anglii i Polski?

- 3.1 W jaki sposób polscy i brytyjscy studenci zdolni rozumieją i definiują pojęcie „zdolności”?
- 3.2 Jaka jest samoocena posiadanych zdolności przez badanych studentów zdolnych w obu krajach?

- 3.3 W jakim kontekście studenci zdolni obu badanych systemów uzyskali wiedzę dotyczącą własnych zdolności?
- 3.4 Jak studenci zdolni obu badanych systemów oceniają środowisko szkolne oraz system edukacyjny w zakresie rozwoju swoich zdolności?
- 3.5 Jak funkcjonują badani studenci zdolni obu systemów w grupie rówieśniczej i jak wyglądają ich relacje z rówieśnikami?
- 3.6 Jaka jest w opinii zdolnych studentów obu krajów rola rodziny w rozwijaniu ich zdolności?
- 3.7 Jakie czynniki zdaniem badanych polskich i brytyjskich studentów zdolnych są stymulujące, a jakie ograniczają rozwój potencjałów jednostek zdolnych?
- 3.8 Jak badani studenci zdolni polscy i brytyjscy oceniają siebie w zakresie wewnętrznej motywacji, osiągania wyznaczanych celów, radości z działania, samokontroli i organizacji czasu?

Biorąc pod uwagę, że zachowania ryzykowne i nonkonformizm to efekty uboczne kształcenia i czynników pozaedukacyjnych (psycho-socjalnych) (Bernacka, 2014), postanowiłem sprawdzić, jaki jest poziom nonkonformizmu wśród badanych studentów.

W związku z tym, dla tego obszaru sformułowałem następujący problem badawczy:
Jaki poziom nonkonformizmu prezentują badani studenci zdolni obu systemów?

Z punktu widzenia metodologii nauk społecznych prezentowane badania mają ze względu na założone cele badań charakter **diagnostyczno-eksploracyjny**. Co do paradygmatu metodologiczno-analitycznego przyjąłem orientację badań **ilościowo - jakościowych**, ponieważ jak podkreślała Beata Dyrda dominujące jeszcze do niedawna badania ilościowe w kontekście problematyki uczniów zdolnych należy uznać za niewystarczające (Dyrda, 2012, s. 253). Przyjęcie takiej orientacji badań pozwoliło jednocześnie na poznanie wyselekcjonowanych - w pytaniach badawczych - cech systemu edukacji uczniów zdolnych oraz zrozumienie doświadczeń i odczytanie znaczeń sensu badanej rzeczywistości. Przy budowie koncepcji badań własnych korzystałem z elementów triangulacji teorii, źródeł i metod (Flick, 2011).

Głównym zadaniem badań diagnostycznych jest poszukiwanie, odkrywanie, ustalanie i opisywanie własności czy zasad funkcjonowania konkretnego wycinka rzeczywistości (Nowak, 1985; Juszczak, 2005; Skulicz, 2010), a „diagnostyka

pedagogiczna zmierza do rozeznania uwarunkowań zjawisk lub procesów edukacyjnych oraz określenia możliwości ich zmian” (Smolińska-Theiss, 2014, s. 177). Badania eksploracyjne pozwalają na odkrywanie i poszukiwanie interesujących badacza faktów (Juszczak, 2005, s. 31; Maszke 2010) oraz, jak podkreślają liczni badacze zajmujący się problematyką zdolności, przynoszą wyjątkowo wartościowe efekty poznawcze (Freeman, 2001; Giza, 2006; Limont, 2008; Dyrda, 2012). Podjęte eksploracje miały funkcję deskryptywną. Służyły odkryciu, opisowi oraz analizie zjawiska zdolności w kontekście osobistym i środowiskowym jednostki. Mały one również ukazać szanse edukacyjne i rozwojowe oraz biografie osób zdolnych. Barbara Smolińska-Theiss podkreśla, że „są one charakterystyczne przede wszystkim dla badań oświatowych skierowanych na rozpoznanie problemów, trendów praktyki edukacyjnej w różnych instytucjach w perspektywie zmieniających się warunków społecznych” (Smolińska-Theiss, 2014, s. 178).

Zgodnie z założeniami paradygmatu badań jakościowych, zrezygnowałem z przyjęcia hipotez badawczych (Flick, 2010, s.14). Badania miały charakter diagnostyczny – eksploracyjny, dzięki czemu został dokonany opis określonego wycinka rzeczywistości, jakim były zjawiska i sytuacje związane z procesem kształcenia jednostek w dwóch porównywanych systemach edukacji z perspektywy badanych osób, jak również możliwe było poznanie doświadczeń edukacyjnych i życiowych badanych studentów przy użyciu perspektywy retrospektywnej. W badaniach eksploracyjnych nie stawia się ścisłych twierdzeń i hipotez, które mają być weryfikowane, bowiem badacz nie przyjmuje założenia, że wie, w jaki sposób jego rozmówcy mogą odpowiedzieć na pytania ani nie zakłada, że zna pełen katalog możliwych odpowiedzi (Gudkova, 2012, s. 115; Flick, 2011), zatem właściwa praca badawcza odbywała się podczas interpretacji danych uzyskanych podczas prowadzenia badań. Teresa Bauman również podkreśla, że „podejście jakościowe zmusza badacza do rezygnacji z hipotez badawczych i zakłada swoistą bezzalożeniowość na temat natury badanego zjawiska, wynikającą nie z braku jakichkolwiek założeń badacza, lecz z programowo przez niego przyjętej postawy „naiwnej poznawczo”. Istnienie hipotezy określa kierunek poszukiwań, a tym samym ogranicza możliwość oglądu badanego zjawiska, redukuje je, bowiem do uświadomionych poprzez badacza wątków, może przy tym pomijać całe spektrum zagadnień, z których badacz nie zdawał sobie sprawy” (Bauman, 1998, s. 57).

Paradygmat badawczy łączy ze sobą praktykę i myślenie, które definiują charakter prowadzonych eksploracji względem trzech wymiarów: ontologii, epistemologii i metodologii (Terre Blanche, Durkheim, 1999, s. 6). Zgodnie z sugestią Roberta Gepharta paradygmaty badawcze można sklasyfikować poprzez odniesienie do trzech filozoficznie różnych kategorii. Uzyskuje się wtedy paradygmat pozytywistyczny, interpretacyjny i postmodernizm krytyczny (Gephart, 1999, s. 465).

Biorąc pod uwagę specyfikę badanego przedmiotu, jakim są uwarunkowania systemowe kształcenia uczniów zdolnych w Anglii i Polsce oraz uwzględniającego doświadczenia biograficzne *jednostek zdolnych*, w procesie eksploracyjnym zastosowano mieszaną strategię badawczą. Podejście ilościowe, umożliwiło uzyskanie danych *obiektywnych* (przedmiotem tychże danych są zagadnienia dotyczące statusu kategorii ucznia zdolnego w kontekście systemu edukacyjnego). Natomiast podejście jakościowe umożliwiło uzyskanie dostępu do danych związanych z doświadczeniami biograficznymi jednostki ułożonej w kontekście złożonych uwarunkowań środowiskowych, sytuacyjnych i strukturalnych. W związku z tymi założeniami, w realizowanym procesie badawczym zastosowano odniesienie zarówno do paradygmatu interpretacyjnego (i w tym kontekście dokonano analizy biografii), jak i pozytywistycznego (poprzez odniesienie do niego dokonano analizy systemowych uwarunkowań statusu ucznia zdolnego). Zabieg taki został uznany za optymalny dla prowadzonych eksploracji⁶³.

Paradygmat pozytywistyczny odkrywania otaczającej nas rzeczywistości społecznej opiera się na filozoficznej idei francuskiego filozofa Augusta Comte'a, według którego obserwacja i rozum są najlepszym sposobem poznawania i rozumienia ludzkich zachowań, a prawdziwa wiedza oparta jest na poznaniu doświadczalnym za pomocą zmysłów i eksperymentów. Na poziomie ontologicznym, pozytywiści zakładają, że rzeczywistość jest podana obiektywnie i mierzalna za pomocą właściwości, które są niezależne od badacza i jego instrumentów (Henning, Van Rensburg, Smit, 2004, s. 17). Paradygmat pozytywistyczny jest tym samym pozbawiony subiektywizmu, przez co spotkał się z krytyką badaczy opierających swe badania na konstrukcjonizmie

⁶³ Refleksje na temat słuszności nad zestawieniem paradygmatu pozytywizmu z paradygmatem interpretacyjnym można pominąć - podążając tropem myślowym Rona Webera, który uważa, że „jest najwyższy czas, aby problem retoryki pozytywizmu versus paradygmat interpretacyjny znalazł swoje miejsce na śmietniku. Nie służy on już niczemu pożytecznemu. Wręcz przeciwnie, przyczynia się do nieprzydatnych rozłamów wśród uczonych” (Ron Weber, Editor-in-Chief, MISQ (2004, s. XI za: Carsten Stahl, 2007, s. 116). Wydaje się, że dla rozwoju pedagogiki jako nauki, optymalnym podejściem jest traktowanie wyżej wymienionych paradygmatów jako uzupełniających się, a nie alternatywnych.

interpretacyjnym i postmodernizmie krytycznym, szczególnie w naukach pedagogicznych. Uważają oni, że obiektywność powinna zostać zastąpiona (w procesie eksploracji) przez subiektywność (Walsham, 1995b, s. 294-295). Władysław Łuszczuk podkreśla że, „przyjęcie w badaniach pedagogicznych modelu pozytywistycznego często prowadzi do nieuwzględniania przez badaczy umiejętności interpretowania doświadczeń i przedstawiania ich samym sobie, a przecież potrafimy tworzyć teorie na temat samych siebie i naszego świata, co więcej, działamy na podstawie tych teorii [...]”. Przeciwnicy stosowania paradygmatu pozytywistycznego deprecjonują także wartość i wiarygodność końcowych rezultatów tych badań, twierdząc, że często wyniki są tak banalne i trywialne, iż nie mają większego znaczenia dla swoich odbiorców, tzn. nauczycieli, pracowników placówek opiekuńczo-wychowawczych itp.” (Łuszczuk, 2008, s.17) Jednakże, połączenie danych subiektywnych z obiektywnymi może przyczynić się do lepszego poznania i zrozumienia badanego wycinka rzeczywistości. W związku z powyższymi założeniami do pozytywistycznej koncepcji „nagich faktów” w prowadzonych eksploracjach wprowadzono założenia metody hermeneutycznej i fenomenologicznej, które dotyczą interpretacyjności oraz społecznej konstrukcji rzeczywistości. (por. Sztompka, 1985; Radziewicz-Winnicki, 2001, s. 104-106).

Paradygmat interpretacyjny, zwany również antypozytywizmem, zakłada, że subiektywne doświadczenia poszczególnych osób tworzą rzeczywistość, dlatego, jak podkreśla Jerry Willis (1995), nie istnieje jedyna i prawidłowa metoda, która pozwalałaby badaczowi na zgromadzenie wiedzy o danym zagadnieniu. Co więcej, Geoff Walsham stawia tezę, że *nie istnieją teorie „poprawne” i „niepoprawne”* – to badacz powinien potrafić dokonać oceny, czy dana teoria zasługuje na zainteresowanie i tym samym, czy jej dalsze zastosowanie w prowadzonej eksploracji badawczej jest uzasadnione (Walsham, 1995b, s. 295). W metodzie interpretacyjnej wiedza jest zależna od ludzkiego rozumowania, a poznanie jej znaczenia jest rezultatem interpretacji badacza (Gephart, 1999, s. 463-466), który poszukuje przyczyn społecznego porządku w interakcyjnych procesach negocjacji, uwspólnianiu interpretacji znaczeń i poczuciu partycypacji (Wilson, 1973, podaję za: Granosik, 2014, s. 7-8).

Jak już wspomniano, u podłoża metody interpretacyjnej znajduje się hermeneutyka – będąca sztuką interpretacji, która jest istotnym elementem badań porównawczych, i fenomenologia – opisująca badaną rzeczywistość jako przedmiot doświadczenia podmiotu. Hermeneutyka w wymiarze filozoficznym jest podstawą badania interpretacyjnego, może również być podstawą badania w paradygmacie

pozytywistycznym, gdyż stanowi narzędzie analizy i zrozumienia tekstów pisanych (i/lub zastanych), ale również wszelkich werbalnych i niewerbalnych form komunikacji (Bleicher, 1980, s. 297) . Również fenomenologia⁶⁴ stanowi istotny element badania interpretacyjnego. Metody nawiązujące do fenomenologii umożliwiają dokonywanie opisu i oglądu zjawiska (fenomenu) takim, jakie jest ono bezpośrednio dane, dlatego też pozwalają badaczowi na stworzenie warunków do przeprowadzenia obiektywnego badania, którego przedmiotem jest subiektywne doświadczenie wycinka rzeczywistości przeżywanej przez badanych (Woodruff Smith, 2003). Do głównych metod, technik oraz narzędzi bazujących na fenomenologii i wykorzystywanych w badaniu interpretacyjnym należą uprzednio wspomniane, obserwacja swobodna i wywiad o charakterze nieskategoryzowanym, swobodnym, pogłębionym.

3. Procedura badań – metody, techniki i narzędzia badawcze

W badaniach naukowych niezwykle ważną kwestią jest dobór odpowiednich metod, technik i narzędzi badawczych. Z uwagi na badania elementów systemowych, na które składają się zarówno instytucje, jak i ludzie w instytucjach, konieczne było zastosowanie podejścia triangulacyjnego, także w stosunku do wykorzystanych w badaniach metod. Dzięki łączeniu różnych metod w jednym badaniu badacze mogą częściowo pokonać brak dokładności wynikającej z zastosowania jednej tylko metody (Palka, 2006; Rubacha, 2008; Flick, 2010). Badania naukowe przeprowadzane są w celu doskonalszego poznania i zrozumienia zjawisk należących do danej kategorii. Wymagają one przyjęcia określonych metod oraz technik badawczych. Metody to wypróbowany sposób zmiany początkowego stanu wiedzy badacza o przedmiocie badania w stan celowy, do którego badacz ma lub chce dojść w określonych lub odpowiednio dobranych warunkach, przy użyciu odpowiednio dobranych środków (technik), stosownie do przyjętego planu” (Szewczuk, 1985, s. 233). Według Łobockiego (1984, s. 115) metody „są z reguły pewnym ogólnym systemem reguł, dotyczących organizowania określonej działalności badawczej, tj. szeregu operacji poznawczych i praktycznych, kolejności ich zastosowania, jak również specjalnych środków i działań, skierowanych z góry na założony cel badawczy”. Metoda badań jest to „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych

⁶⁴ Fenomenologia (z gr. *phainomenon* - "to, co się jawi") – XX-wieczny kierunek filozoficzny, polegający na opisie i oglądzie tego, co bezpośrednio jest dane. W pedagogice fenomenologia jest wykorzystywana jako metoda poznawania istot rzeczy (Ablewicz, 2010, s. 112).

obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego” (Pilch, 1995, s. 42).

Kolejnym ważnym składnikiem badań jest dobranie odpowiednich technik badawczych, które stanowią „sposoby i umiejętności stosowania odpowiednich czynności składających się na pewne wariacyjne elementy schematów badawczych (metod)” (Olechnicki, Załęcki, 2004, s. 217).

W pierwszym obszarze, badając, rozpoznając systemowe uwarunkowania kształcenia uczniów zdolnych w Anglii i Polsce, w celu uzyskania danych dotyczących funkcjonowania systemu edukacyjnego na poziomie makrospołecznym, została zastosowana analiza dokumentów. Metoda ta jest systematyczną procedurą badawczą, mającą na celu przegląd i ewaluację dokumentów – zarówno drukowanych, jak i tych elektronicznych lub pozyskanych za pośrednictwem Internetu. Podobnie jak inne metody w badaniach jakościowych, analiza dokumentów wymaga poszukiwania i interpretacji danych tak, aby móc wydobyć ich znaczenie, zrozumieć je i rozwinąć wiedzę empiryczną (Corbin, Strauss, 2008 s. 52).

Analizowane dokumenty (zastane) zawierały teksty, które zostały zapisane bez udziału badacza. Dokumenty te były traktowane jako „fakty społeczne”, które są tworzone, wymieniane i wykorzystywane w sposób społecznie zorganizowany (Coffey, Atkinson, 1996, s. 47) – a które przyniosły wartościowo poznawcze, a jednocześnie niezbędne informacje. Dokumenty wykorzystane do analizy miały równy charakter. Były to: programy/agendy, podręczniki, background papers⁶⁵, książki i broszury, czasopisma, programy wydarzeń (np. drukowane plany), listy, wykresy, gazety (np. wycinki i artykuły), komunikaty prasowe, propozycje programowe, formularze wniosków, podsumowania, raporty organizacyjne i instytucjonalne, dane z badań i przeglądów. Dokumenty zastane dotyczące kształcenia, wspierania i identyfikowania uczniów zdolnych w badanych krajach można podzielić na trzy obszary: a) takie, które dotyczą strategii skutecznego uczenia się i nauczania, b) koncentrujące się na ocenie potrzeb edukacyjnych oraz takie, które c) organizują przestrzeń szkolną. Te trzy obszary zawierają w sobie kilka istotnych elementów, tj.: akty prawne, dobre praktyki, poradniki dla rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół, raporty z badań, modele pracy z uczniem zdolnym, definicje zdolności i zalecane formy i metody pracy oraz identyfikacji uczniów zdolnych.

⁶⁵ Dokumenty, które stanowią pewnego rodzaju „podkład”, nie są głównymi dokumentami, takimi jak wytyczne czy rekomendacje.

Procedura analizy dokumentów polegała na wyszukiwaniu, wyborze i selekcji, ocenie (nadawaniu sensu) i syntezie informacji zawartych w dokumentach. Analiza dokumentów dostarczała informacji – fragmentów, cytatów czy też całych ustępów, które były następnie (ze szczególnym wykorzystaniem analizy treści) porządkowane na poszczególne główne tematy, kategorie i przykłady przypadków, zgodnie z zaleceniami Glena Bowena (Bowen, 2009, s. 27-28).

W drugim obszarze badań przeprowadziłem w grupie nauczycieli badanie surveyowe⁶⁶ za pomocą kwestionariusza ankiety, która, w myśl literatury metodologicznej, jest odpowiednią techniką do badania opinii i sądów (Pilch, Bauman, 2001, Rubacha, 2008) i jest często stosowana w badaniach społecznych. Ankieta polega na zorganizowanym zadawaniu pytań osobom badanym (Rubacha, 2008, s. 173), w obecności lub bez obecności ankietera (Pilch, Bauman, 2010, s. 96).

Łączenie ilościowych badań ankietowych z badaniami jakościowymi pozwala na uzyskanie triangulacyjnego collage'u, co według Smolińskiej-Theiss (2014, s. 176) jest „przyjmowanym, a nawet pożądanym rozwiązaniem metodologicznym”.

W trzecim obszarze badań, przyjmując, że zachowania ludzkie powinny być badane i rozumiane z perspektywy osób, których dotyczą oraz przyjmując za cel ustalenie historii doświadczeń uczniów zdolnych w ramach funkcjonowania w systemie edukacyjnym, zastosowałem metodę biograficzną mającą za zadanie ujawnić historię doświadczeń danej osoby lub grupy w ich dynamicznym rozwoju (Szmidt 2006). Pomimo częstej krytyki tej metody wyrażanej przez przedstawicieli nurtów związanych z paradygmatem pozytywistycznym, znajduje ona coraz szersze zastosowanie w badaniach empirycznych, będąc wykorzystywaną w różnych - czasami uznawanych za sporne - dziedzinach naukowych, takich jak literatura, historia, socjologia, antropologia, polityka społeczna, edukacja, pedagogika, a także w badaniach feministycznych i badaniach nad mniejszościami (Merrill, West, 2009, s. 1-16). Biografia pomaga dostrzec zarówno wzorce, jak i odrębności związane z życiem badanego (Merrill, West, 2009, s. 16). Podstawowe założenia metody biograficznej, przyjęte w niniejszej pracy w nawiązaniu do ujęcia metodologicznego Mattiash'a Fringera (Finger, 1989, s. 35-36), zakładają wykorzystanie jej wśród osób dorosłych (dojrzałych)⁶⁷. Przywołuje on siedem argumentów uzasadniających takie stanowisko;

⁶⁶ Pojęcie zaczerpnięte z terminologii badaczy krajów zachodnich. W Polsce najczęściej rozumiane jako sondaż przeprowadzany za pomocą kwestionariusza ankiety.

⁶⁷ Fringer w swoich założeniach używa sformułowania „adult”, które może być tłumaczone na język polski jako „dorosły” lub „dojrzały”. W przypadku tych założeń, bardziej zasadne wydaje

pierwsze cztery odnoszą się do badań biograficznych (studium przypadku), natomiast dwa ostatnie do grup fokusowych⁶⁸. Przytaczane przez Fingera argumenty mają następujący charakter (Finger, 1989, s. 35-36):

1. Osoby dorosłe najlepiej znają procesy przekształcające, w których brały udział, a także symboliczne środowisko, w którym te procesy mają własne znaczenie.
2. Badacz może mieć dostęp do tych procesów tylko, jeśli zrozumie je w sposób, w jaki rozumieją je (badani przez niego) dorośli.
3. Zrozumienie to nie jest obiektywne, ale retrospektywne, tzn. zdefiniowane przez „perspektywę tu i teraz” każdej z (badanych) osób, dlatego też (zrozumienie) nie może być odrębne/niezwiązane z historią życia tej osoby.
4. Zatem bardziej obiektywne zrozumienie przez dorosłych ich procesów przekształcających może zostać uzyskane w momencie, kiedy (badani) dorośli byli w stanie krytycznie odnieść się względem własnej „perspektywy tu i teraz”.
5. Ta krytyczna świadomość jest nie tylko wynikiem procesów przekształcających, ale również warunkiem koniecznym do przeprowadzenia badania biograficznego; innymi słowy, przekształcenie i badanie nie mogą być oddzielne.
6. Ten „przekształcający wymiar” jest/zostaje wzmocniony poprzez stosowanie metody biograficznej w małych grupach, w których każdy z członków (grupy) stara się zrozumieć procesy przekształcające innych członków (grupy). To (zrozumienie) pozwala każdej osobie uczestniczącej (w badaniu) na krytyczne zakwestionowanie własnej interpretacji (tych procesów) z perspektywy innych osób.
7. Dzielenie się wspólnym zrozumieniem (tych procesów) jest warunkiem niezbędnym, aby móc teoretyzować na temat procesów przekształcających każdego z uczestników badania wewnątrz/wśród grupy biograficznej.

Powyższe założenia wydają się również zasadne, ze względu na fakt, iż w metodzie biograficznej zastosowanie wywiadu częściowo ustrukturalizowanego pogłębionego pozwala znaleźć odpowiedź na pytanie, jak badane podmioty doświadczają

się przyjęcie tłumaczenia „dojrzały”. Dorosłość jest umownie związana z określonym wiekiem, natomiast dojrzałość określana jest wielowymiarowo, związana jest z wieloma sferami życia człowieka, ma też związek z przeżytymi doświadczeniami. Dorosłość powinna być spójna z dojrzałością, jednak zdarza się, że tak nie jest.

⁶⁸ Ze względów etycznych dyskusyjne może być wykorzystanie dwóch ostatnich argumentów w studium przypadku – chociaż za zgodą badanych - krytyczne odniesienie się do wypowiedzi przedmówców (oczywiście po przeprowadzonym wywiadzie, aby nie sugerować odpowiedzi) może wzbogacić badania.

rzeczywistości społecznej i jak same ją kształtują, jak również na odkrycie fenomenu życia badanych aktorów społecznych (por. Urbaniak - Zając, Kos, 2013, s. 93), gdyż dojrzałość ma związek z przeżytymi doświadczeniami.

Pomimo że celem prowadzonych eksploracji jest dotarcie do osobistego znaczenia określonego aspektu życia, jakim były doświadczenia edukacyjne osób zdolnych, w prowadzonych badaniach zastosowano biografię kompletną⁶⁹. Zastosowanie tej procedury przyjęto zgodnie z sugestią Hellinga, który zauważa, że „niektórzy badacze wolą zbierać dane dotyczące „kompletnego” życia danego obiektu nawet wtedy, gdy celem ich badania na poziomie analizy jest tylko dotarcie do osobistego znaczenia określonych dziedzin życia. Twierdzą oni, że procedura ta umożliwia respondentowi umiejscowienie jego doświadczeń z określonych faz lub dziedzin życia w kontekście całokształtu własnego doświadczenia życiowego. Procedura zbierania danych musi, według nich, odpowiadać sposobowi, w jaki znaczenie przedmiotów tworzyło się w ciągu życia. Powiadają oni również, iż zbieranie danych tylko ze względu na określone dziedziny lub fazy życia z góry ustala zależności, wbrew temu, że celem badacza jest dotarcie do tego, jak je dostrzega sam badany” (Helling, 1985, s. 98).

W badaniach wykorzystałem indywidualny częściowo ustrukturalizowany wywiad pogłębiony, prowadzony w oparciu o przygotowane ogólne dyspozycje, w trakcie którego badacz „próbuję zrozumieć świat z punktu widzenia podmiotów badań, aby rozwinąć sens przeżyć ludzi, aby odkryć ich świat przeżywany przed naukowym wyjaśnieniem” (Kvale, 2004, s. 13). Grupę badaną w Polsce stanowili studenci Uniwersytetu Śląskiego oraz Uniwersytetu Lubelskiego, którzy zostali przyjęci na studia, korzystając z uprawnień olimpijczyka w roku akademickim 2013/2014 oraz 2014/2015, natomiast w Anglii badałem studentów Uniwersytetu Oxford z dwóch College’ów: Oriel College oraz Pembroke College.

W prowadzonych eksploracjach w metodzie biograficznej przyjąłem dwie podstawowe zasady (Kvale, 2004, s. 46):

1. Zasadę otwartości, czyli rezygnację ze stawiania hipotez wstępnych.
2. Zasadę komunikatywności, w myśl której gromadzone dane empiryczne wywodzą się bezpośrednio z procesów nadawania znaczeń, co wymaga

⁶⁹ Ingeborg Helling (Helling, 1990, s. 37), korzystając z założeń Denzina wyróżnia dwa rodzaje biografii: biografię kompletną, gdzie zbierane są dane o całym życiu badanych podmiotów; biografię tematyczną, gdzie gromadzi się dane dotyczące określonej dziedziny życia lub określonej fazy życia.

nawiązania komunikacji z podmiotem badania, w taki sposób, aby nie naruszać jego własnych reguł komunikacyjnych.

Uzupełnieniem materiału autobiograficznego uzyskanego drogą wywiadu częściowo ustrukturalizowanego pogłębionego było zdiagnozowanie poziomu nonkonformizmu, jaki prezentują badani studenci. W tym celu zastosowałem zmodyfikowany przed Ryszardę E. Bernacką Kwestionariusz Twórczego Zachowania KAHN III⁷⁰ autorstwa Stanisława Popka. Zmodyfikowany kwestionariusz, (w wersji polskiej) otrzymano osobiście od autorki, wersję angielską zaczerpnięto z publikacji (Bernacka, 2009, s.171-172). W KAHN III Bernacka zredukowała liczbę pytań z 60 do 26, a diagnozują one 13 cech ze skali: konformizm – nonkonformizm oraz 13 cech ze skali: zachowania heurystyczne oraz zachowania algorytmiczne. **Rzetelność kwestionariusza** w wersji polskiej (skala: konformizm – nonkonformizm $\alpha=0,80$, skala: zachowania heurystyczne – algorytmiczne $\alpha=0,82$) (Bernacka, 2009, s. 172) oraz w wersji angielskiej (skala: konformizm – nonkonformizm $\alpha=0,80$, skala: zachowania heurystyczne – algorytmiczne $\alpha=0,83$) była zadowalająca.

Autorka uzasadniła modyfikację kwestionariusza w następujący sposób: „ze względu na znikomą wartość dla rzetelności metody i niską moc dyskryminującą usunięto ze skali: konformizm – nonkonformizm itemy diagnozujące zahamowanie – spontaniczność oraz nieodpowiedzialność – odpowiedzialność. Z kolei ze skali: zachowania algorytmiczne - zachowania heurystyczne usunięto itemy diagnozujące: uczenie się reproduktywne – uczenie się rekonstrukcyjne oraz pamięć mechaniczną – pamięć logiczną. Z czterech oddzielnych skal kwestionariusza stworzono dwie skale o charakterze *continuum* nasilenia cech” (Bernacka, 2014, s. 222). Ryszarda E. Bernacka zmodyfikowała również treści niektórych twierdzeń kwestionariusza, kafeterię odpowiedzi oraz instrukcję dla badanych.

4. Przebieg badań

Przyjęcie procedury badawczej opartej **na triangulacji podejścia** badawczego oraz metod badawczych skłania także do przyjęcia różnego sposobu doboru próby badawczej. W zależności od przyjętych etapów badań zastosowany został również różny sposób doboru próby. Ze względu na zróżnicowanie terenu badań były one prowadzone na przestrzeni trzech lat, to jest od lutego 2013 do lutego 2016 roku.

⁷⁰ Zob. części IV, rozdział 4, pracy, s. 284, oraz zał. nr 5 i 6.

Pierwszy etap badań stanowiła analiza dokumentów zastanych. Dokumenty zostały dobrane tak, aby dostarczyły niezbędnych informacji o systemach, instytucjach oświatowych oraz zachodzących w nich procesach czy zjawiskach odnoszących się do kształcenia uczniów zdolnych. Wykorzystano dokumenty zastane: urzędowe, regulacyjne i cyfrowe, które pełniły w badaniu rolę poznawczą. Analiza dokumentów została przeprowadzona pod kątem przyjętych problemów badawczych. W analizie przypadków Anglii i Polski odniesiono się do danych zawartych w raporcie oraz dostępnych publikacjach i ustawach prawnych⁷¹.

Drugim etapem badań było przeprowadzenie badań **metodą sondażową** z wykorzystaniem techniki **ankiety** wśród nauczycieli pracujących w angielskich i polskich szkołach. Zastosowałem **celowo-losowy** dobór próby, gdzie istotna była próba $n > 200$ określana dużą (Nowak, 1985; Brzeziński, 2004). Dobór celowy wiązał się z faktem uznania nauczycieli pracujących w Anglii (Oxford⁷², hrabstwo Oxfordshire⁷³) oraz Polsce (województwo śląskie) za populację generalną. Kwestionariusz ankiety składał się z 29 pytań oraz metryczki. W kwestionariuszu zostały zamieszczone pytania zamknięte (które stanowiły większość), pytania półotwarte (skategoryzowane) oraz pytania otwarte (nieskategoryzowane) (zob. zał. nr 1,2). W związku z tym, że kwestionariusz ankiety został stworzony w języku polskim, a następnie przetłumaczony na język angielski, postanowiono przeprowadzić badania pilotażowe na próbie ok. 10 respondentów z Anglii. Pilotaż to metoda testowania narzędzia badawczego pozwalająca usunąć jego wady i błędy zanim jeszcze zostanie użyte na docelowej próbie badawczej. Celem pilotażu jest sprawdzenie, jak pracuje dane narzędzie, czy przynosi poszukiwane informacje, czy respondenci rozumieją pytania oraz zadania, jakie się przed nimi stawia (Rubacha, 2008; Juszczak, 2005; Pilch, Bauman, 2010). W wyniku pilotażu otrzymano na powrót trzy ankiety, w których zasygnalizowano problem ze zrozumieniem dwóch pytań badawczych. Pytania skorygowano, wysłano powtórnie do trzech respondentów, którzy stwierdzili tym razem jasność postawionych pytań.

⁷¹ Zob. część IV, rozdział 1, pracy, s. 145-147.

⁷² Populacja Oxfordu to 158 tys., z czego 32 tys. osób to studenci studiujący na dwóch Uniwersytetach w pełnym wymiarze godzin (full-time). Taka ilość studentów sprawia, że Oxford jest jedynym miastem w Anglii z największą populacją studentów (Oxford City Council, 2016 <https://www.oxford.gov.uk/oxfordstats>)

⁷³ Oxfordshire – hrabstwo ceremonialne i niemetropolitalne w środkowej Anglii, w regionie South East England. Powierzchnia hrabstwa wynosi 2605 km², a liczba ludności – 653 800. Stolicą i największym miastem, jedynym posiadającym status city, jest Oksford, położony w środkowej części hrabstwa. Innymi większymi miastami na terenie Oxfordshire są Banbury, Abingdon i Bicester.

W Anglii prośba do dyrektorów szkół o umożliwienie przeprowadzenia badań została rozesłana drogą elektroniczną. Prośbę wystosowałem do 40 szkół z Oxfordu. Szkoły wybrano z bazy danych zamieszczonej na stronie internetowej angielskiego Ministerstwa Edukacji⁷⁴ zgodnie z następującym kluczem: Primary School oraz Secondary School, w skład których wchodziły szkoły publiczne - bezpłatne (Free school) oraz szkoły prywatne (Independed School), w których uczą się jednocześnie chłopcy i dziewczęta. Uzyskanie zgody było bardzo problematyczne, gdyż większość szkół w swoich statutach zawiera klauzulę o niewyrażaniu zgody na prowadzenie badań innych niż te na zlecenie Ministerstwa Edukacji. Ma to na celu ochronę dzieci, jak również nauczycieli przed niepotrzebnym stresem. W efekcie końcowym udało się uzyskać jedną zgodę ze szkoły w Oxfordzie⁷⁵, otrzymałem 107 zwrotnych ankiet.

W Polsce prośba do dyrektorów szkół o umożliwienie przeprowadzenia badań została również rozesłana drogą elektroniczną. Ową prośbę wysłałem do 25 szkół wybranych z bazy danych zamieszczonej na stronie internetowej *spisszkół.eu*. Zastosowane kryterium wyboru szkół odpowiadało temu angielskiemu. Ostatecznie zgody na przeprowadzenie badań uzyskałem od 3 szkół - dwóch z Jaworzna tj. Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 3 oraz Liceum Ogólnokształcącego nr 1 oraz jednej szkoły z Chorzowa, tj. III Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Batorego. Otrzymano 111 zwrotnych ankiet.

Łącznie zebrałem **218** wypełnionych kwestionariuszy, które poddałem weryfikacji, podczas której zostały one uporządkowane i oczyszczone (Walasek-Jarosz, 2010). Do dalszej analizy dopuściłem **200** kwestionariuszy ankiet, które poddałem kodowaniu, a następnie analizie statystycznej.

Trzeci etap badań przeprowadzony został w okresie od listopada 2014 do grudnia 2015 roku wśród studentów Uniwersytetu Śląskiego oraz Uniwersytetu Lubelskiego. Badani zostali dobrani celowo oraz indywidualnie, czyli był to dobór, który w literaturze określany jest mianem doboru opartego na dostępności badanych (Walasek-Jarosz, 2010, s.195, Flick, 2000, s. 60). Wśród kryteriów tych za najistotniejsze w doborze próby w tym etapie badań uznałem, iż student zdolny to student, który charakteryzuje się nieprzeciętnym potencjałem w obszarze zdolności ogólnych i kierunkowych a także nieprzeciętną motywacją i kreatywnością. Jednocześnie kierowałem się tu dyrektywami sformułowanymi przez M. Pattona (podaję za: Flick,

⁷⁴ <http://www.education.gov.uk/edubase/search.xhtml?clear=true> (dostęp: 1.12.12)

⁷⁵ Nazwa szkoły nie została podana ze względu na prośbę dyrektora.

2010, s. 59-60; Dyrda, 2012, s. 270), gdzie starałem się dobrać przypadki kluczowe (critical cases), w których badane procesy czy doświadczenia ujawniały się w sposób przejrzysty oraz obrazowe (sensitive cases), które najlepiej ilustrowały rezultaty badań.

Kryterium kwalifikowania osób do kategorii zdolnych było następujące: posiadanie doświadczeń związanych z uczestnictwem w polskiej przestrzeni edukacyjnej - szkoły podstawowej, średniej bądź gimnazjum, bycie laureatem olimpiady oraz dostanie się na studia z pominięciem procedury rekrutacyjnej. Taki dobór próby badawczej oznaczał, że w badaniu wzięły udział osoby uzdolnione akademicko. Jak podkreślała Beata Dyrda, „kariera edukacyjna ucznia zdolnego po ukończeniu kształcenia ogólnokształcącego - to jest ponadgimnazjalna - jest w dużej mierze uwarunkowana posiadanymi potencjałami zdolności urzeczywistnionymi w postaci osiągnięć szkolnych na wcześniejszych etapach kształcenia” (2012, s. 268). W celu pozyskania próby badawczej wystosowałem pismo do Kierowników Działu Kształcenia Uniwersytetu Śląskiego oraz Lubelskiego, z prośbą o informacje i dane kontaktowe laureatów i/lub finalistów olimpiad, którzy na tej podstawie zostali przyjęci na studia. Wystosowana prośba została rozpatrzona pozytywnie, otrzymałem listę 30 studentów I i II roku. Na otrzymanej liście znajdowały się adresy e-mail (gdyż o taką informację proszono). Do każdego ze studentów z listy wysłałem wiadomość z prośbą o udział w badaniu, w wyniku czego otrzymałem 15 informacji zwrotnych ze zgodą na wzięcie udziału w badaniu. Przeprowadziłem 15 indywidualnych częściowo ustrukturalizowanych wywiadów pogłębionych, prowadzonych w oparciu o przygotowane ogólne dyspozycje (zob. zał. nr 3).

W przypadku studentów Uniwersytetu Oxford, po przesłaniu procedury rekrutacyjnej⁷⁶, założyłem, iż ta, sama w sobie, ma za zadanie wyłonienie spośród kandydatów na studia osób ponadprzeciętnych. Zgodnie założeniami Ewy Wasilewskiej do próby trafili ci studenci, którzy w mojej opinii dostarczyli optymalnych informacji z punktu widzenia celu badania (Wasilewska, 2008, s. 30). Kryterium, stosowanym przy doborze studentów Uniwersytetu Oksfordzkiego, była konieczność posiadania doświadczeń związanych z brytyjskim systemem edukacji na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum lub szkoły średniej oraz bycie laureatem i/lub finalistą olimpiady⁷⁷. W tym etapie przeprowadziłem 15 indywidualnych,

⁷⁶ <https://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/why-oxford/studying-oxford?wssl=1> (dostęp: 17.07.16)

⁷⁷ W Anglii bycie laureatem lub finalistą olimpiady nie upoważnia do ubiegania się o przyjęcie na studia z pominięciem procedury rekrutacyjnej.

częściowo ustrukturalizowanych wywiadów pogłębionych, prowadzonych w oparciu o przygotowane ogólne dyspozycje (zob. zał. nr 4).

Każdy z wywiadów trwał od 30 do 60 minut, same wywiady zaś odbywały się w zależności od wyboru dokonanego przez badanego - najczęściej w parku (jeśli chodzi o Anglię), w klubie studenckim, w stołówce bądź w barze studenckim. Istotnym elementem realizowanego procesu badawczego było stworzenie korzystnej interakcji pomiędzy realizującym projekt badaczem a uczestniczącymi w nim badanymi. Starałem się wykreować charakter relacji bezpośredniej, właściwy wywiad poprzedzony był w każdym przypadku luźną rozmową badacza z badanym. W czasie realizacji tego etapu badań poprosiłem studentów o wypełnienie kwestionariusza KANH III.

W krajach anglosaskich kodeks etyczny oraz względy bezpieczeństwa zalecają, aby zgodę na badania utrwalić pisemnie (Ciuk; Labusek-Jurczak, 2012, s.29). Zgodnie z tym zaleceniem zostały przygotowane odpowiednie umowy (zob. zał. nr 7,8), w których badani byli informowani o celu badania, jego procedurze, korzyściach, prywatności i poufności oraz dobrowolności udziału. Karta informacyjna zawierała również oświadczenia, zgody i podpisy badanych. Badani informowani byli również o otwartym charakterze wywiadu, możliwości pogłębienia problemów, które wydają się im szczególnie istotne, a także o tym, że w toku wywiadu w żadnym momencie nie są oceniani, a wszystkie opinie, informacje, deklaracje, jakie wyrażają są z punktu widzenia założeń badawczych, uznawane są za prawidłowe.

W toku realizowanego procesu badawczego na bieżąco – zgodnie z sugestią Mathew B. Miles’a i A. Michaela Huberman’a - tworzone były tzw. notatki doraźne, pełniące funkcję pomocniczą w grupowaniu uzyskanych danych, łączeniu ich w szersze kategorie, a także w wyznaczaniu podstaw interpretacyjnych stwierdzanych zjawisk (Miles, Huberman, 2000, s. 77-78). Po przepisaniu treści wywiadów kolejny etap związany był z przeprowadzeniem analizy jakościowej uzyskanego materiału. Zgodnie z założeniami Milesa i Hubermana dane segregowane były w poszczególne kategorie problematyczne (ogólne informacje na temat zdolności, opinie dotyczące aspektów systemu edukacyjnego) i w ich obrębie określane były partykularne wskazywane przez badanych problemy, konteksty postrzeganej rzeczywistości. Na ich podstawie sformułowane zostały wstępne twierdzenia dotyczące badanego wycinka rzeczywistości (por. Miles, Huberman, 2000, s. 79-80).

Ostatni, czwarty etap realizowanego projektu badawczego stanowiło zestawienie danych uzyskanych w toku badań ze studentami polskimi oraz angielskimi

i dokonanie analizy porównawczej. Proces analizy danych przebiegał dwuetapowo. Po pierwsze dokonałem wewnętrznej analizy przypadku, podczas której każdy przypadek poddałem wszechstronnej i wyczerpującej rekonstrukcji (Merriam, 1998, s. 194; podaję za: Dyrda, 2012, s. 392). Po drugie dokonałem przekrojowej analizy zebranych przypadków, która polegała na poszukiwaniu wiodących problemów tematycznych, jakie wyłaniały się z zebranych biografii. Przyjęcie takiej procedury wymusiło na mnie podjęcie decyzji o niezamieszczaniu pełnych, indywidulanych biografii poszczególnych badanych osób. Ze względu na ograniczoną przestrzeń prezentacji wyników badań, kategoryzując dane uzyskane podczas wywiadu, starałem się wybrać najbardziej obrazowe, wymowne oraz kontrowersyjne przykłady narracji. Zgodnie z założeniami Uwe Flicka (2010, s. 67) dobór próby rozciągnął się na etap prezentacji wyników badań. Miało to służyć nie tyle poznaniu i rozumieniu pojedynczego przypadku, ale pozwolić na zrozumienie problematyki kształcenia i funkcjonowania jednostek zdolnych w określonej przestrzeni edukacyjnej). Każda badana osoba miała „ułatwić zrozumienie czegoś poza nim samym” (Stake, 1997, s. 122-124).

5. Charakterystyka prowadzonych analiz

Ze względu na przyjęty temat *Diagnoza i ewaluacja rozwiązań systemowych w zakresie kształcenia uczniów zdolnych na przykładzie Polski i Anglii. Studium komparatystyczne*, prowadzone eksploracje wpisują się w nurt pedagogiki porównawczej, zawierają dwa studia przypadku obejmujące analizy funkcjonowania systemu edukacji i kształcenia uczniów zdolnych w Anglii i Polsce. W sensie podstawowym prowadzone analizy wpisują się koncepcje badań porównawczo-komparatystycznych.

Studia porównawcze stanowią „najbardziej pożądaną sposób rozumienia edukacji” (Naoh, 1984, s. 560, podaję za: Gmerek, 2011, s. 30). Pedagogika porównawcza posługuje się strategiami jakościowymi i ilościowymi, za pomocą których analizowane są systemy oświatowe lub ich pewien wycinek (Noah, 1983 s. 551). Badacz kładł tu nacisk na zbieranie danych z każdego analizowanego kraju, dokonał ich kategoryzacji, starannie zestawiał, co w konsekwencji doprowadziło ostatecznie do ich porównania (Gmerek, 2011, s. 36-37). Jak podkreśla Renata Nowakowska-Suita, „istotnym zabiegiem intelektualnym [w studium porównawczym –M.G.] jest rozumienie

zebranych informacji aniżeli ich samo gromadzenie, stąd też niezwykle ważną metodą jest hermeneutyka” (Nowakowska – Suita, 2014 s. 15).

Naukowcy są jedną z 5 kategorii osób dokonujących komparatystycznych badań nad edukacją, obok których Mark Bray wymienia rodziców, polityków oświatowych, międzynarodowe instytucje oraz praktyków oświatowych (Bray, 2014 s. 19-20). Naukowcy dokonują porównań celem tworzenia modeli teoretycznych, które przyczyniają się do rozumienia edukacji i jej wpływu na społeczeństwo i ekonomiczny rozwój (Bray, 2014, s. 20). Georg Bereday podkreśla, że analizy porównawcze uwzględniają 4 fazy (Bereday, 1964 s. 28, podaję za: Gmerek, 2011 s. 36):

1. Deskrypcję - zbieranie i opis danych i zjawisk pedagogicznych,
2. Interpretację - ocenę danych pedagogicznych z punktu widzenia różnych kryteriów,
3. Jukstapozycję - zestawienie ze sobą informacji o tym samym zjawisku z różnych układów rzeczywistości oraz ustalenie różnic i podobieństw pomiędzy systemami,
4. Generalizację - porównanie problemów oraz wyprowadzenie ogólnych prawidłowości i wniosków.

O ile można dokonać generalizacji - polegającej na wyprowadzeniu ogólnych wniosków - w oparciu o uzyskane dane ilościowe, przy uwzględnieniu kontekstu kulturowego, politycznego, społeczno-ekonomicznego oraz historycznego, o tyle dane pozyskane w sposób jakościowy za pomocą wywiadów na to nie pozwalają. Zgodnie ze strategią/paradygmatem badań jakościowych, celem prowadzonych wywiadów ze studentami była próba uchwycenia „sposobu, w jaki osoby badane rozumieją i interpretują społeczną rzeczywistość, w której żyją” (Bryman 1988, s. 8, podaję za: Gromkowska-Melosik, 2015 s. 277), stąd, podążając tropem myślowym Agnieszki Gromkowskiej-Melosik, poszukiwałem „danych znaczących, a nie reprezentatywnych”. Stanowi to powód, dla którego wyniki uzyskane za pomocą metody wywiadu nie są reprezentatywne dla jakiegokolwiek całej populacji, a tym samym pozyskana wiedza odnosi się jedynie do analizowanych zjawisk w określonym kontekście.

Badania porównawcze generują liczne problemy, stąd badacz powinien wykazać się:

- refleksyjnością - wyniki należy odnieść do kontekstu kulturowego, politycznego, społeczno – ekonomicznego oraz historycznego; to, co ma miejsce w jednym kraju, niekoniecznie musi zaistnieć w innym;

- znajomością języków (Nowakowska-Suita, 2014, s.15) – terminologia używana dla określenia faktów i zjawisk edukacyjnych często wynika z osadzenia w kontekście historycznym, co powoduje problem z tłumaczeniem; np. w odniesieniu do prowadzonych badań anielska szkoła *public school* nie oznacza szkoły publicznej (co wynika z kontekstu historycznego), a szkołę prywatną typu elitarnego;
- prawidłowym rozumieniem przekazu kulturowego (Bereday 1964, podaję za: Gmerek, 2001, s. 36), czyli rozumieniem i akceptacją różnic w znaczeniu międzykulturowej empatii, (Melosik, Szkudlarek 2010, s. 50).

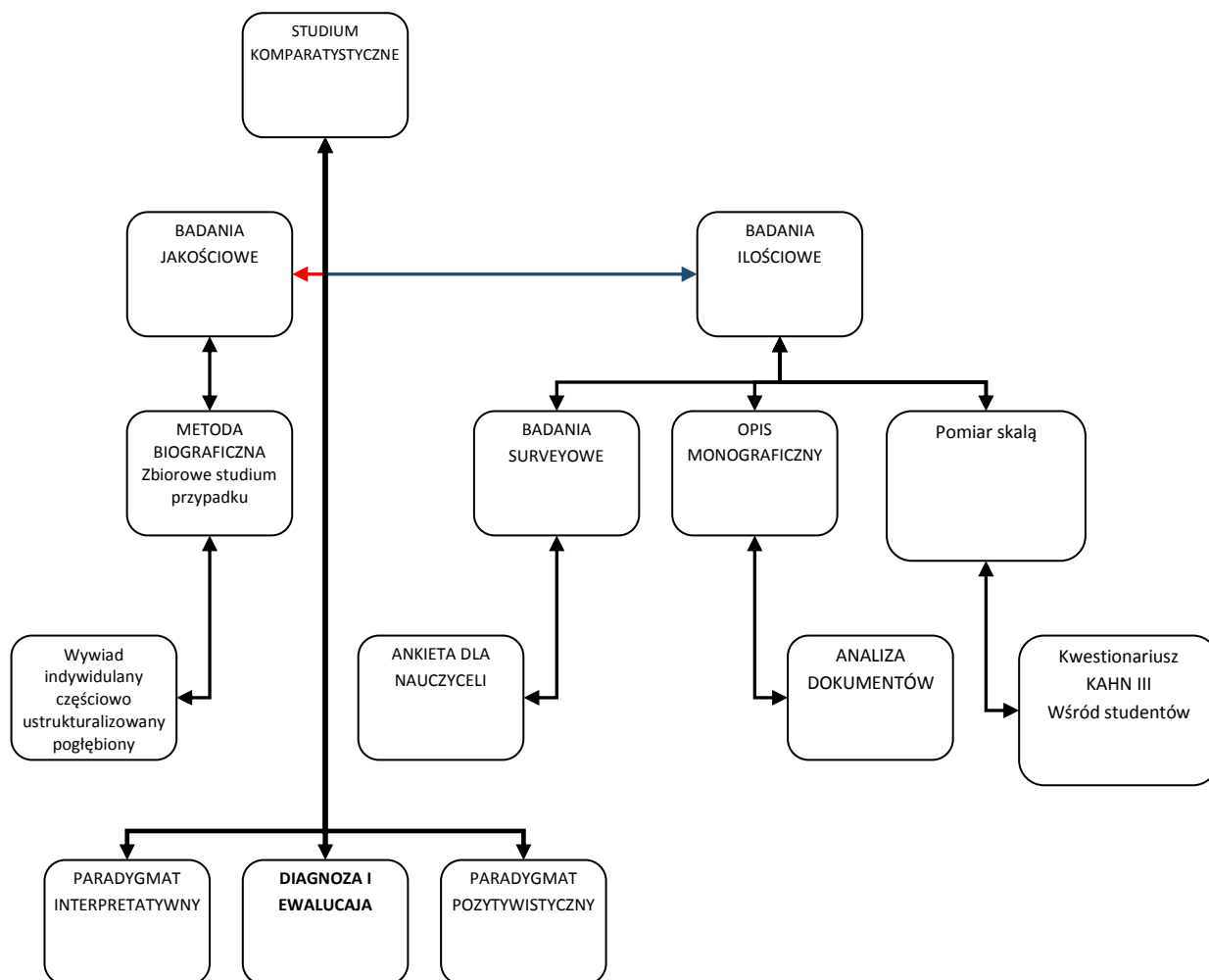
W swoich badaniach odwołałem się do często wykorzystywanej w pedagogice porównawczej oraz badaniach jakościowych metody **studium przypadku** dwóch edukacyjnych systemów kształcenia i wspierania uczniów zdolnych, tj. polskiego i angielskiego. Mocną stroną tej metody są często padające pytania, rozpoczynające się od „jak” i „dlaczego” (Merriam, 2009, s. 46), które są istotne dla praktyki edukacyjnej. Uzyskanie na nie odpowiedzi pozwala na lepsze rozumienie złożonych sytuacji na szczeblu edukacji (Timmons, Cairns 2010 s. 100-103). Jednocześnie metoda studium przypadku bada pewne zjawiska w ich rzeczywistym kontekście (Yin 1994, s. 21 podaję za: Gromkowska-Melosik, 2015, s. 279), wówczas analizowany przypadek jest „pewną całością, która posiada granice, może być to: program, instytucja, osoba, proces lub jednostka społeczna” (Yazan, 2015, s. 139). Zakłada się w związku z powyższym, że badany podmiot posiada trzy atrybuty (które określane są jako „unikalne cechy charakterystyczne” (Merriam, 2009, s. 42):

- ma charakter partykularny – dotyczy konkretnego zjawiska,
- ma charakter deskryptywny – dostarcza bogatego opisu danego zjawiska,
- ma charakter heurystyczny – daje wgląd w percepcję postrzegania tego zjawiska.

Robert E. Stake określił trzy rodzaje studium przypadku: autoteliczny (rozumienie konkretnego przypadku, ze względu na jego wewnętrzne cechy), instrumentalny (przypadek ma za zadanie „ułatwić zrozumienie czegoś poza nim samym” (Stake 1997, s. 123) oraz zbiorowy „jest instrumentalnym studium przypadku rozciągniętym na kilka przypadków” (Stake, 1997, s. 124). Sharan Merriam także wyróżnia trzy rodzaje, jednak zamiast autotelicznego studium przypadku wymienia typ historyczny i obserwacyjny, a następnie, wewnętrzny i instrumentalny oraz zbiorowy (Merriam,

2009, s. 47-49). Robert Bogdan i Sari Biklen wyróżniają w ramach historycznego i obserwacyjnego studium przypadku: historyczno-organizacyjny (opisuje dany przypadek z perspektywy przemian w czasie w poszukiwaniu pewnego fenomenu), obserwacyjny (dane pozyskiwane są najczęściej z obserwacji uczestniczącej) oraz historię życia (podają za: Merriam, 2009, s.47). W zrealizowanych badaniach wykorzystałem zbiorowe studium przypadku, które „znakomicie służy poznaniu i zrozumieniu analizowanego zjawiska” (Gromkowska-Melosik, 2015, s. 279), czyli uwarunkowań systemowych kształcenia uczniów zdolnych w Anglii i Polsce w perspektywie doświadczeń jego uczestników.

Schemat 15. *Podstawowe założenia strategii badań własnych*



Źródło: opracowanie własne

Część IV
UWARUNKOWANIA KSZTAŁCENIA UCZNIÓW
ZDOLNYCH W POLSCE I ANGLII W ŚWIEŹLE BADAŃ
WŁASNYCH

Czwartą część pracy poświęcam analizie i interpretacji materiału empirycznego zgromadzonego w toku badań. Część ta składa się z pięciu rozdziałów, poświęconych prezentacji kolejno: rozwiązaniom systemowym w zakresie edukacji oraz wspierania rozwoju uczniów zdolnych realizowane w Polsce i Anglii, uwarunkowaniom kształcenia uczniów zdolnych w percepcji badanych nauczycieli oraz uczniów, a także postawie nonkonformizmu u badanych studentów. W części czwartej, na podstawie wyników badań, formułuję także wnioski dotyczące prowadzonej diagnozy i ewaluacji.

ROZDZIAŁ 1.

ROZWIĄZANIA SYSTEMOWE W ZAKRESIE EDUKACJI I WSPIERANIA ROZWOJU UCZNIÓW ZDOLNYCH REALIZOWANE W POLSCE I ANGLII

Dokumenty zastane dotyczące kształcenia, wspierania i identyfikowania uczniów zdolnych w badanych krajach można podzielić na trzy obszary: a) takie, które dotyczą strategii skutecznego uczenia się i nauczania, b) koncentrujące się na ocenie potrzeb edukacyjnych, oraz takie, które c) organizują przestrzeń szkolną. Te trzy obszary zawierają w sobie kilka istotnych elementów tj.: akty prawne, tzw. „dobre praktyki”, w tym poradniki dla rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół, raporty z badań, modele pracy z uczniem zdolnym, definicje zdolności i zalecanych form i metod pracy oraz identyfikacji uczniów zdolnych. W poniższej tabeli wyodrębniłem i zestawilem najważniejsze z nich. Oczywiście, nie wyczerpują one całej listy, a ich stan jest aktualny na dzień 12.05.2016 roku.

Zakres wspierania i kształcenia uczniów zdolnych w badanych krajach bazuje na czterech istotnych dokumentach o zasięgu międzynarodowym, które zostały przedstawione w tabeli numer 4. Jednocześnie w tabeli tej zestawilem dokumenty i zalecenia kierowane do dyrektorów szkół i nauczycieli w zakresie strategii skutecznego uczenia się i nauczania w obu badanych systemach edukacyjnych.

Tabela 4. Strategie skutecznego uczenia się i nauczania w odniesieniu do uczniów zdolnych w Anglii i Polsce w ujęciu komparatystycznym

ANGLIA	POLSKA
STRATEGIE SKUTECZNEGO UCZENIA SIĘ I NAUCZANIA	
(1959) Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (art. 26, ust. 1 i 2) (1989) Konwencja Praw Dziecka (1994) Rekomendacja do Spraw Edukacji i Kultury (nr 1248/1944) (2007) Resolution: Action Plan for the Gifted and Talented – an essential part of the Lisbon Strategy)	
<ul style="list-style-type: none"> • Biała Księga: 'Doskonałość w Szkole' [ang. <i>White Paper 'Excellence in Schools'</i> (1997)] • Zmniejszanie Podziałów: od analizy danych do realnego wpływu – Złota nić [ang. <i>Narrowing the Gaps: from data analysis to impact – The golden thread Ref: 00792-2009PDF-EN-01</i>] • Zmniejszanie Podziałów: od analizy danych do realnego wpływu – Praktyczny przewodnik [ang. <i>Narrowing the Gaps: from data analysis to impact – A practical guide Ref: 00912-2009PDF-EN-07</i>] • Ocena kształcenia jednostek wybitnie utalentowanych: rola partnerów doradczych w procesie angażowania szkoły [ang. <i>Evaluating gifted and talented education: the school improvement partner's role in engaging the school Ref: 00016-2009BKT-EN</i>] • Standardy Jakości Nauczania (CQS) nadzorowane źródła [ang. <i>Classroom Quality Standards (CQS) guided resource (2008)</i>] • E-learningowe moduły nauczania jednostek wybitnie utalentowanych i uzdolnionych dla nauczycieli prowadzących oraz kolejno – Moduł 1: Nauczanie i uczenie [ang. <i>Gifted and talented e-learning modules for leading teachers and then select Module 1: Teaching and learning</i>] • E-learningowe moduły nauczania jednostek wybitnie utalentowanych i uzdolnionych dla nauczycieli prowadzących oraz kolejno – Moduł 2: Identyfikacja [ang. <i>Gifted and talented e-learning modules for leading teachers and then select Module 2: Identification</i>] • Wskazówki dotyczące zapobiegania osiągnięciu wyników słabszych niż oczekiwane: planowanie szkolnej strategii całościowej [ang. <i>Guidance on preventing underachievement: planning a whole-school approach Ref: 00378-2009BKT-EN</i>] • Wskazówki dotyczące zapobiegania osiągnięciu wyników słabszych niż oczekiwane: planowanie szkolnej strategii całościowej [ang. <i>Guidance on preventing underachievement: planning a whole-school approach Ref: 00378-2009BKT-EN</i>] 	<ul style="list-style-type: none"> • Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz.U. z 2002 r. Nr 3, poz. 28) • Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. Nr, 4. poz. 17 z późn. zm.). • Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r. Nr 0, poz. 532). • Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674) • Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. z 2012 r. Nr. 0, poz. 204). • Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 stycznia 2002 roku w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad z późn. zm. (Dz.U. 2002 nr 13 poz. 125 z późn. zm.) • Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 4 października 2011 r. w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad dla uczniów publicznych szkół i placówek artystycznych (Dz.U. 2011 nr 224 poz. 1346) • Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 lutego 1999 r. w sprawie określenia typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych oraz zasad ich działania, a także sposobu i terminu wprowadzenia nowych typów szkół artystycznych oraz przekształcenia dotychczasowych szkół w szkoły nowego

<ul style="list-style-type: none"> • Materiały dla świeżo wykwalifikowanych nauczycieli. Przegląd materiałów pomocniczych dla świeżo wykwalifikowanych nauczycieli w środowisku klasowym [ang. <i>Resources for newly qualified teachers An overview of resources to support secondary NQTs in the classroom (2010) Ref: 00033-2010PDF-EN-01</i>] • Strategia Wydziału Edukacji 2015-2020 Edukacja i opieka światowo-szkolna [ang. <i>DfE strategy 2015-2020 World-class education and care Ref: DFE-00087-2016</i>] 	<p>typu i ich funkcjonowania w systemie oświaty (Dz.U. 1999 nr 14 poz. 125)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 października 2012 r. w sprawie warunków tworzenia, organizacji oraz działania oddziałów sportowych, szkół sportowych oraz szkół mistrzostwa sportowego (Dz.U. 2012, poz. 1129). • Karta Nauczyciela <p><u>Materiały dydaktyczne ORE:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jak odkrywać i rozwijać uzdolnienia przyrodnicze uczniów w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej 2. Rozwijanie zdolności językowych na lekcji języka obcego 3. Jak pracować z uczniem zdolnym? Poradnik dla nauczycieli historii 4. Praca z uczniem zdolnym na zajęciach lekcyjnych z wiedzy o społeczeństwie. Poradnik dla nauczycieli Myślę jak obywatel. Mam wpływ na to, co się dzieje wokół mnie 5. Jak pracować ze zdolnymi? Poradnik dla nauczycieli i rodziców 6. Model pracy z uczniem zdolnym w szkole podstawowej, gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej
--	---

Źródło: opracowanie własne

Jak przedstawia to tabela 4, obrazująca strategie skutecznego uczenia się i nauczania działalność nauczycieli brytyjskich jest w założeniu regulowana 12 dokumentami szczegółowymi, dotyczącymi strategii stosowanych w klasie szkolnej, e-learningu wykorzystywanego w pracy z uczniami zdolnymi oraz poradnik do planowania całokształtu edukacji uczniów z syndromem Nieadekwatności Osiągnięć Szkolnych (underachievement). Natomiast polscy nauczyciele obok ustaw, które narzuca ustawodawca, mają do swojej dyspozycji między innymi 6 materiałów dydaktycznych przygotowanych przez ORE pomagających im w rozumieniu problematyki zdolności.

Ocena potrzeb edukacyjnych uczniów nie tylko tych zdolnych jest jednym z elementów pracy danej placówki edukacyjnej oraz nauczycieli w niej pracujących. W tabeli 5 zestawilem dokumenty i materiały, pomocne nauczycielom obu krajów w ich codziennej pracy.

Tabela 5. Ocena potrzeb edukacyjnych uczniów zdolnych w Anglii i Polsce w ujęciu komparatystycznym

ANGLIA	POLSKA
OCENA POTRZEB EDUKACYJNYCH UCZNIÓW	
<ul style="list-style-type: none"> • Przykład użycia Oceny Kształcenia (AfL) standardy jakościowe (Podstawowe) [ang. <i>Exemplification to support the use of Assessment for Learning (AfL) quality standards (Primary) Ref: 00734-2009PDF-EN-02</i>] • E-learningowe moduły nauczania jednostek wybitnie utalentowanych i uzdolnionych dla nauczycieli prowadzących oraz kolejno – Moduł 6: Przeniesienie i zmiana [ang. <i>Gifted and talented e-learning modules for leading teachers and then select Module 6: Transfer and transition</i>] • Identyfikacja uczniów wybitnie utalentowanych i uzdolnionych – jak zacząć. [ang. <i>Identifying gifted and talented pupils – getting started (revised May 2008) Ref: 00367-2008</i>] • Odkrywanie fascynacji dzieci – Wzmacnianie jakości opieki nad dziećmi wybitnie utalentowanymi i uzdolnionymi we wczesnym dzieciństwie [ang. <i>Finding and exploring young children's fascinations – Strengthening the quality of gifted and talented provision in the early years (Section 8 Next steps – moving into Key Stage 1) Ref: 00107-2010BKT-EN</i>] • Ocena Postępów Uczniów (APP) przewodnik dla starszych liderów [ang. <i>Assessing Pupils' Progress (APP) guidance for senior leaders (2008) Ref: 00643-2008LEF-EN</i>] 	<ul style="list-style-type: none"> • Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r. Nr 0, poz. 532) • Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz.U. z 2012 r., poz. 1538). • Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. 2007 nr 83 poz. 562 z późn. zm.), • Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 8 kwietnia 2008 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. 2008 nr 65 poz. 400 z późn. zm.). <p><u>Materiały dydaktyczne ORE:</u> Diagnoza i wspomaganie w rozwoju dzieci uzdolnionych. Test Uzdolnień Wielorakich i materiały dydaktyczne</p>

Źródło: opracowanie własne

Jak przedstawia to tabela 5, w zakresie oceny potrzeb edukacyjnych uczniów zdolnych nauczyciele angielscy, jak i polscy mają do swojej dyspozycji odpowiednie narzędzia pomocne przy identyfikacji uczniów zdolnych oraz odpowiednie przepisy regulujące zakres wsparcia tychże uczniów.

Uczeń, aby mógł się dobrze rozwijać, w każdej sferze swojego funkcjonowania - szczególnie w szkole - potrzebuje odpowiednio zorganizowanej przestrzeni szkolnej. W angielskiej przestrzeni edukacyjnej Ministerstwo Edukacji wystosowało

odpowiednie dyrektywy w tym zakresie do dyrektorów, jak i nauczycieli pracujących w danej placówce. W Polsce organizacja przestrzeni szkolnej jest regulowana odpowiednimi ustawami w tym zakresie, co jest wspomagane materiałami dydaktycznymi opracowanymi na zlecenie ORE. Model ten został zaprezentowany w tabeli numer 6.

Tabela 6. Organizacja przestrzeni szkolnej w odniesieniu do uczniów zdolnych w Anglii i Polsce w ujęciu komparatystycznym

ANGLIA	POLSKA
ORGANIZACJA PRZESTRZENI SZKOLNEJ	
<ul style="list-style-type: none"> • Doskonałość dla Wszystkich: Strategia podniesienia jakości edukacji szkolnej jednostek wybitnie utalentowanych i uzdolnionych [ang. <i>Excellence for All: A Gifted and Talented approach to whole-school improvement Ref: 01019-2009PDF-EN-02</i>] • E-learningowe moduły nauczania jednostek wybitnie utalentowanych i uzdolnionych dla nauczycieli prowadzących oraz kolejno – Moduł 3: Przewodnictwo w edukacji wybitnie uzdolnionych i utalentowanych [ang. <i>Gifted and talented e-learning modules for leading teachers and then select Module 3: Taking the lead in G&T</i>] • Poprawa jakości kształcenia wybitnie utalentowanych i uzdolnionych: pięć warsztatów dla starszych liderów szkolnych [ang. <i>Improving gifted and talented education: five workshops for school senior leaders</i>] • Ocena kształcenia jednostek wybitnie uzdolnionych i utalentowanych: rola partnerów doradczych w procesie angażowania szkoły [ang. <i>Evaluating gifted and talented education: the school improvement partner's role in engaging the school Ref: 00016-2009BKT-EN</i>] • Zmniejszanie Podziałów: od analizy danych do realnego wpływu – Praktyczny przewodnik. [ang. <i>Narrowing the Gaps: from data analysis to impact – A practical guide Ref: 00912-2009PDF-EN-07</i>] • E-learningowe moduły nauczania jednostek wybitnie utalentowanych i uzdolnionych dla nauczycieli prowadzących oraz kolejno – Moduł 3: Przewodnictwo w edukacji wybitnie uzdolnionych i utalentowanych [ang. <i>Gifted and talented e-</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. z 2002 r. Nr 56, poz. 506 z późn. zm.). • Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lutego 2013 r. w sprawie zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradni specjalistycznych (Dz.U. z 2013 r. poz. 199). • Rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 14 czerwca 2005 r. w sprawie stypendiów Prezesa Rady Ministrów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego (Dz.U. 2005 nr 106 poz. 890). • Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki z późn. zm. (Dz.U. 2002 nr 56, poz. 506 z późn. zm.) • Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 31 sierpnia 2012 roku w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki artystyczne (Dz.U. 2012 r., poz. 999) • Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 20 maja 2014 roku w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. 2014 poz. 785), <u>Materiały dydaktyczne ORE:</u> 1. Praca z uczniem zdolnym na zajęciach z przedmiotów artystycznych. Poradnik dla nauczycieli

<p><i>learning modules for leading teachers and then select Module 3: Taking the lead in G&T]</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wskazówki dotyczące zapobiegania osiągnięcia wyników słabszych niż oczekiwane: planowanie szkolnej strategii całościowej [ang. <i>Guidance on preventing underachievement: planning a whole-school approach Ref: 00378-2009BKT-EN</i>] • Społeczne i Emocjonalne Aspekty Uczenia się (SEAL): Poprawa Zachowania, Poprawa Uczenia się [ang. <i>Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL): Improving Behaviour, Improving Learning Ref: 0110-2005</i>] • Umiejętności czynienia postępów: Seria modułów mających na celu podniesienie aspiracji, umiejętności i pewności siebie uczniów [ang. <i>Progression skills: A series of modules to raise pupils' aspirations, skills and confidence (search for this using just the term)</i>] • Podręcznik dla nauczycieli prowadzących edukację uczniów wybitnie uzdolnionych i utalentowanych [ang. <i>Handbook for leading teachers for gifted and talented education (Revised 2008) Ref: 00577-2008FLR-EN</i>] • Krajowe Standardy Doskonalenia, wsparcie dla szkół. Pilotażowy Program Edukacji Jednostek Wybitnie Uzdolnionych i Utalentowanych Część 3.: Wskazówki pedagogiczne dotyczące kształcenia uczniów wybitnie uzdolnionych i utalentowanych [ang. <i>The National Challenge Raising standards, supporting schools. Gifted and Talented Pilot Programme Element 3: Guidance on pedagogy for gifted and talented education (2009) Ref: 00731-2009BKT-EN</i>] 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Jak pomagać uczniom rozwijać uzdolnienia informatyczne? 3. Wychowanie fizyczne - praca z uczniem zdolnym 4. Rozszerzony program matematyki dla gimnazjum. Poradnik nauczyciela matematyki 5. Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców
--	---

Źródło: opracowanie własne

Jak wynika z dokumentów przedstawionych w tabeli 6, zarówno w angielskiej, jak i polskiej szkole dyrektorzy, jak i sami nauczyciele dysponują szeregiem dokumentów, które pomagają im w odpowiednim kreowaniu przestrzeni szkolnej oraz klasowej w celu odpowiedniego rozwoju i wspierania potrzeb edukacyjnych uczniów zdolnych.

Dokonując podsumowania informacji zawartych w powyższych tabelach, można zaobserwować, że w Polsce zakres wspierania potencjału uczniów zdolnych w większej mierze regulowany jest poprzez ustawy i rozporządzenia, na podstawie których tworzone są odpowiednie warunki kształcenia i wspierania, a wspomagane są one przez Ośrodek Rozwoju Edukacji publikacjami materiałów dydaktycznych oraz

prowadzonymi przez polskich badaczy badaniami empirycznymi w tym zakresie. W Anglii ustawodawca nie przewidział bezpośredniego miejsca w ustawach na tego rodzaju wytyczne, a do roku 2010 publikacjami materiałów dydaktycznych i licznych standardów w tym zakresie zajmował się *The Department for Children, School and Families* (DCSF), który działał od roku 2007. W 2010 roku departament ten został zastąpiony przez Department of Education⁷⁸. Przywołane powyżej dokumenty, w mojej opinii, stanowią te najistotniejsze. Na nich bazują nauczyciele w obu krajach, ale pewnością przywołana lista nie jest zamknięta.

Warto podkreślić, że dokumenty zestawione w powyższych tabelach zawierają zalecenia dotyczące metod i form wspierania oraz kształcenia uczniów zdolnych i utalentowanych na każdym szczeblu edukacji, jednakże z pominięciem edukacji uniwersyteckiej. Tymczasem w obu badanych krajach nie odnaleziono takich zaleceń, być może dlatego, że na tym poziomie kształcenia studenci postrzegani są jako dorosłe osoby zdolne (*gifted adults*) i formułowanie zaleceń dotyczących ich edukacji nie należy do kompetencji Ministerstwa Edukacji.

Analizując dokładniej niektóre z przywołanych w tym podrozdziale dokumentów zaczynając od Anglii, należy stwierdzić, iż pierwszy z oficjalnych rządowych dokumentów (*White Paper 'Excellence in Schools'*) dotyczących edukacji, w którym poruszana jest kwestia pracy z uczniem zdolnym i utalentowanym, opublikowany został w lipcu 1997 roku. Ogłoszono w nim rządową inicjatywę '*Excellence in Cities*', w której nacisk, także w przypadku uczniów wybitnie uzdolnionych, kładziony był początkowo na jednostki ze środowisk niezamożnych. Zawarto w nim wiele rozwiązań zaczerpniętych z wpływowego raportu ('*Literacy Task Force*') powstałego w lutym tego samego roku pod redakcją profesora Michaela Barbera (Plewis, Goldstein, 1998). Rządowa strategia edukacyjna '*Excellence in Cities*' składała się z siedmiu głównych wątków („*Strands*”), z których jeden traktował o wsparciu uczniów wybitnie uzdolnionych i utalentowanych. Wątek ten skupiony był przede wszystkim wokół skutecznej identyfikacji uczniów zdolnych przez szkoły, włączając w to przypadki, gdy wybitne zdolności nie są wyraźnie dostrzegalne, oraz zapewnienia im rozwoju na miarę ich potrzeb. Zalecenia programu dotyczące uczniów uzdolnionych i utalentowanych bazowały na założeniu, iż uczniowie tacy występują w każdej szkole. Jedną z wytycznych programu było wprowadzenie dla uczniów wybitnie utalentowanych

⁷⁸ Wszystkie publikowane dokumenty przez DCSF zostały zarchiwizowane na stronie internetowej <https://www.gov.uk> (dostęp: 11.07.16)

oddzielnej podstawy programowej lub – w początkowej fazie wdrażania reform do szkół – wzbogacenia bazowej podstawy o zajęcia dodatkowe (Ofsted, 2001, s.3-4). Poradnictwo związane z ‘Excellence in Cities’ przewidywało, iż przynajmniej dwie trzecie grupy uczniów zidentyfikowanych będzie uczniami wybitnie uzdolnionymi, natomiast pozostała część – utalentowanymi. Od każdej szkoły oczekiwano, aby przygotowała ona plan zaspokajania potrzeb tychże uczniów (Ofsted, 2001, s.3-4).

Od nauczycieli angielskich wymaga się, aby dokonali identyfikacji populacji uczniów wybitnie uzdolnionych i utalentowanych, na którą składa się 5-10% najlepszych uczniów w szkole oraz wprowadzili osobny program nauczania oraz przyswajania wiedzy, nakierowany na potrzeby tych konkretnych grup uczniów. Oczekuje się również, aby szkoły na bieżąco wykazywały dowody działań prowadzonych na rzecz uczniów wybitnie uzdolnionych. (Koshy i inni, 2010 s. 208).

Element reformy ‘Excellence in Cities’ dotyczący uczniów wybitnie uzdolnionych i utalentowanych związany był z dużymi nakładami finansowymi ze strony państwa. Początkowo reforma wprowadzona została w szkołach podstawowych, natomiast w późniejszym czasie rozszerzono ją także do szkół ponadpodstawowych, tym samym obejmując reformą uczniów w przedziale wiekowym 4-19 lat na wszystkich obszarach samorządowych Anglii. Zalecano w niej, aby zarówno na poziomie samorządności lokalnej, jak i na poziomie wewnątrzszkolnym powołać koordynatorów do spraw uczniów uzdolnionych i utalentowanych (‘Gifted and talented’ coordinators) biorących odpowiedzialność za wprowadzanie w życie zaleceń reformy edukacyjnej. W celu efektywnego spełniania złożonych wymagań nowej inicjatywy edukacyjnej powołano również do życia National Academy for Gifted and Talented Youth (NAGTY). Organizacja ta, bazując na funduszach państwowych, miała zapewnić zaplecze wspierające dla 5% krajowej czołówki uczniów. Od roku 2007 odpowiedzialność koordynacji krajowej polityki edukacyjnej wobec uczniów uzdolnionych i utalentowanych przeniesiona została na Centre for British Teachers (CfBT) (Koshy i inni, 2010 s.. 207). W celu poprawienia jakości swojej edukacji dnia 17 marca 2016 roku Departament Edukacji w Anglii opublikował strategię i plany na rok 2015-2020 (zob. zał. nr 10), których celem będzie „zapewnienie światowej klasy edukacji i opieki, która pozwala każdemu dziecku i młodemu człowiekowi, na dotarcie do swojego potencjału, niezależnie od pochodzenia”. Warto przyjrzeć się im bliżej, gdyż prezentowane w nich zagadnienia mogą mieć wartość aplikacyjną dla polskiego systemu edukacji ze względu na szeroki zakres poruszanej tu problematyki edukacyjnej.

Przywołane strategie skupiają się w sposób holistyczny na poprawieniu jakości nauczania i wspierania uczniów na każdym szczeblu edukacji. System edukacyjny ma za zadanie wspierać młodego człowieka oraz całe jego otoczenie, czyli również nauczycieli i rodziców. Zwraca się tu przede wszystkim uwagę na właściwe przygotowanie nauczycieli do pracy tak, aby w odpowiedni sposób kształtowali charaktery swoich uczniów przy jednoczesnym własnym rozwoju zawodowym⁷⁹. Współczesny świat potrzebuje dobrych liderów, dzięki którym istnieje możliwość rozwoju współczesnych społeczeństw i na to zwraca uwagę DfE (Department of Education) – aby wykorzystać potencjał drzemiący w człowieku, ale, żeby to zrobić, najpierw trzeba go odkryć i pobudzić do rozwoju.

Pozostałe przywołane dokumenty angielskie są informatorami, poradnikami i standardami, którymi powinny się kierować szkoły podczas pracy z uczniem zdolnym. Wymienione dokumenty są bezpłatne i powszechnie dostępne online, bardzo łatwo do nich dotrzeć, wpisując odpowiednią frazę w przeglądarkę stron internetowych.

W Polsce jednym z podstawowych dokumentów oświatowych, który określa formy działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły, jest Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (1991 nr 95, poz. 425 z późn. zm.). Ustawodawca w tym akcie prawnym zamieścił zapisy, które ściśle odnoszą się do zakresu kształcenia i wspierania uczniów zdolnych, głównie poprzez zagwarantowanie możliwości dostosowania procesu kształcenia (treści, metod, tempa nauczania) do możliwości psychofizycznych ucznia (art. 1 pkt. 4 oraz 6). Ustawa określa również sposoby postępowania i prowadzenia konkursów, turniejów i olimpiad (art. 22 ust. 2 pkt. 8), przyznawania stypendiów (art. 90c, ust. 3, art. 90j, ust. 1–3), kwestii oceniania, klasyfikowania, promowania i egzaminowania uczniów (rozporządzenia z Dz.U. 2007 nr 83 poz. 562 z późn. Zm; Dz.U. 2008 nr 65 poz. 400 z późn. Zm). Rozporządzenia sankcjonują również zasady udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej (Dz.U. 2013, poz. 532) oraz prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej szkoły mającej na celu podniesienie jakości i efektywności nauczania (Dz.U. 2002 nr 56, poz. 506 z późn. Zm; Dz.U. 2012 r., poz. 999). Ustawodawca przewidział również zapisy regulujące zakres pracy szkół artystycznych (Dz.U. 2005 nr 6 poz. 42) i sportowych Dz.U. 2012, poz. 1129) oraz zapisy dotyczące programu nauczania (Dz.U. 2014 poz. 785). Ważnym dokumentem oświatowym jest również ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta

⁷⁹ Na potrzebę odpowiedniego kształcenia nauczycieli zwracają uwagę również liczni badacze zajmujący się problematyką zdolności w Anglii, między innymi: Freema, 2010; Smithers, Robinson 2012, natomiast w Polsce, między innymi: Limont, 2010, Dyrda, 2012.

Nauczyciela (t.j. Dz. U. z 2014 r., poz. 191), która określa obowiązki nauczyciela, wymagania kwalifikacyjne na stanowisko nauczyciela, zasady awansu zawodowego, kwestie dotyczące stosunku pracy, warunków pracy, wynagrodzenia, przyznawania nagród i odznaczeń, uprawnień socjalnych i urlopów, ochrony zdrowia, a także finansowania doksztalcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Każda szkoła w Polsce, na podstawie Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty ma obowiązek realizowania systemu wspierania i rozwoju ucznia oraz udzielania mu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniom w szkole polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu ich indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz rozpoznawaniu ich indywidualnych możliwości psychofizycznych, wynikających w szczególności: z niepełnosprawności, z niedostosowania społecznego, z zagrożenia niedostosowaniem społecznym, ze szczególnych uzdolnień, ze specyficznych trudności w uczeniu się, z zaburzeń komunikacji językowej, z choroby przewlekłej, z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, z niepowodzeń edukacyjnych, z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, ze sposobu spędzania czasu wolnego, z kontaktów środowiskowych, z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą. W szkole pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana w różnych formach. Są to klasy terapeutyczne, zajęcia rozwijające uzdolnienia, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zajęcia specjalistyczne: korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne, inne zajęcia o charakterze terapeutycznym oraz porady i konsultacje (Dziennik Ustaw Nr 228). Każdy wychowawca ma obowiązek opracowania szczegółowego programu pracy wychowawczej dla swojej klasy na określony rok szkolny. Podstawowe cele takiego programu to:

- takie ukształtowanie osobowości ucznia, aby mógł realizować najważniejsze standardy zasad moralnych w oparciu o powszechnie uznawane w polskiej kulturze normy,
- przekazywanie uczniom zasad kultury uniwersalnej i narodowej w atmosferze wzajemnego szacunku i zaufania w szkolnej społeczności, która ma na celu wychowanie człowieka tolerancyjnego wobec innych kultur, osób oraz wyznań religijnych,

- przygotowanie ucznia do pracy nad samym sobą i wdrażanie go do twórczego uczestnictwa w życiu społecznym,

Realizacja programu wychowania odbywa się przy akceptacji i współpracy rodziców. Warunkiem skutecznej jego realizacji jest jednolite oddziaływanie wszystkich nauczycieli na ucznia oraz wzajemne wspieranie się w pracy z młodzieżą⁸⁰.

1.1 Różnice pomiędzy polskim a angielskim modelem edukacji w zakresie kształcenia i wspierania rozwoju uczniów zdolnych

W Polsce i Anglii, w odpowiedzi na potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży, stara się tworzyć politykę oświatową zawierającą odpowiednie programy wychowawcze w celu wspierania: społecznego, emocjonalnego i fizycznego rozwoju ucznia przeciętnego, jak i tego z wysokim potencjałem zdolności. Wspomniane programy mają na uwadze wyrównywanie szans edukacyjnych i umożliwienie uczniom pełnego rozwoju swojego potencjału intelektualnego, i tworzone są tak - a przynajmniej takie jest ich założenie - aby młodzież mogła zdobyć umiejętności niezbędne do interakcji społecznych, zdolności do podejmowania świadomych decyzji i odkrywania swoich mocnych stron, pragnień i celów na przyszłość. Analizując politykę oświatową, adresowaną do uczniów zdolnych w badanych krajach, można odnieść wrażenie, że nie pomija się w nich uwagi Generalnej Dyrekcji ds. Edukacji i Kultury, która podkreśla, że „ze względów praktycznych systemy edukacji muszą być tworzone w taki sposób, aby zapewnić kształcenie dostosowane do większości dzieci i młodzieży, [ponieważ] zawsze będą istnieć grupy, które mają specjalne potrzeby i dla których trzeba wprowadzać specjalne rozwiązania. Jedną z takich grup są dzieci i młodzież o dużych zdolnościach” (Eurydyce, 2008 s. 5).

W tabeli numer 7 zestawilem najważniejsze informacje dotyczące kształcenia i wspierania uczniów zdolnych w badanych krajach, które zostały opisane w rozdziale teoretycznym.

⁸⁰ *Program wychowawczy*

http://www.kolobrzeg.oswiata.org.pl/PROGRAM_WYCHOWAWCZY.doc (dostęp 5.12.16)

Tabela 7. Zestawienie wybranych elementów składających się na system wspierania zdolności w Polsce i Anglii, w ujęciu komparatystycznym⁸¹

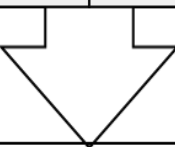
Element	Polska	Anglia
Perspektywa postrzegania ucznia zdolnego	Uczeń zdolny to ten ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	Uczeń zdolny to ten ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
Polityka krajowa	Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Liczne rozporządzenia. Materiały dydaktyczne (ORE)	White Paper 'Excellence in Schools' - Biała Karta 1997 Strategia i plan na rok 2015-2020 Departamentu Edukacji. Liczne materiały dydaktyczne (DfE)
Modele zdolności	Trzy modele zdolności dla szkoły podstawowej, gimnazjum oraz szkoły ponadgimnazjalnej opracowane przez ORE (2013,2014). Model wspierania zdolności (Dyrda, 2012)	The English Model (1999, 2009) autorstwa Deborah Eyre. Model autorstwa England's National Programme (2007)
Prekursorzy (instytucjonalne wczesne)	1983 Towarzystwa Szkół Twórczych (TST) 1983 Krajowy Fundusz na Rzecz Dzieci. 1998 Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu.	1999 Pierwsza grupa doradcza do spraw uczniów zdolnych i utalentowanych.
Aktualne wiodące instytucje	Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu; Liceum Ogólnokształcące im. Adama Asnyka w Łodzi; Państwowa Ogólnokształcąca Szkoła Artystyczna (POSA); ORE; Centrum Dzieci Zdolnych; Ośrodek Promocji Talentów, Warszawa; Krajowy Fundusz na Rzecz Dzieci, Fundacja im. Stefana Batorego; Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży; Polskie Stowarz. Kreatywności; Stowarzyszenie Talent, Uniwersytet Dla Dzieci; Politechnika Dla Dzieci	National Academy of Gifted and Talented (NAGTY); Potential Plus UK; NACE National Office; Educational Evidence Portal (EEP)
Kryteria identyfikacji	Złożone	Złożone
Koordynatorzy „zdolności”	Brak takiego rozwiązania	Koordynatorzy pełnią funkcję nadzorczą i wspierającą system pracy z uczniem zdolnym

Źródło: opracowanie własne

⁸¹ stan na dzień 1 stycznia 2016

W schemacie 16 dokonałem komparatystycznego zestawienia terminologii oraz definicji odnoszących się do uczniów zdolnych w obu badanych krajach. Terminy odnoszące się do jednostek ponadprzeciętnych przywołałem w oryginalnej wersji językowej⁸², określającej uczniów ponadprzeciętnych. Używając, sformułowania *systemowa*, mam na myśli definicję używaną w oficjalnych dokumentach oświatowych obu krajów.

Schemat 16. Terminy oraz definicje odnoszące się do uczniów zdolnych, w ujęciu komparatystycznym

Termin odnoszące się do jednostek ponadprzeciętnych (oryginalna wersja językowa)	
Zdolny, szczególnie uzdolniony, utalentowany	Gifted, talented, able, exceptionally able, very able, gifted and talented, bright, virtuoso and high flyer
	
Pełna definicja (systemowa)	
Uczniowie utalentowani/uzdolnieni oznaczają uczniów mających najlepsze wyniki. Wyniki te mogą dotyczyć wszystkich przedmiotów i dyscyplin (wszechstronne uzdolnienia) lub jednego przedmiotu czy dyscypliny (uzdolnienia w określonym kierunku) (Eurydice, 2008)	Children and young people with one or more abilities developed to a level significantly ahead of their year group (or with the potential to develop those abilities) (DCSF, 2008, s.1). Children are identified as gifted if they are working at, at least the year group expectation above the year they are in and talented if they display a natural talent in sport and the arts (Ibidem)

Źródło: opracowanie własne

Jak wynika ze schematu 16, w języku angielskim można zaobserwować bogatszą terminologię w odniesieniu do uczniów zdolnych, używaną jako określenia oficjalne. W języku polskim istnieją mniej spotykane terminy na określenie uczniów zdolnych:

⁸² Dzieci oraz młodzież z jedną lub wieloma zdolnościami wykształconymi do poziomu znacznie wyższego od swojej grupy wiekowej (bądź z potencjałem wykształcenia tychże zdolności) (DCSF, 2008) Dzieci rozpoznawane są jako wybitnie, jeśli pracują na poziomie przynajmniej takim, jak ich o rok starsi rówieśnicy, i utalentowane, jeśli przejawiają naturalny talent w sporcie oraz sztuce.

geniusz, sawant (zespół sawanta), uczeń bystry. Natomiast definicje systemowe, jakimi posługują się obydwa kraje, są do siebie zbliżone.

Systemy edukacyjne nie podlegają unifikacji, co zostało uwidocznione w tabeli numer 7, a co za tym idzie, każdy kraj może w sposób dowolny prowadzić indywidualizację pracy dydaktyczno - wychowawczej z uczniem zdolnym. Jak wykazano w powyższych tabelach, stosowane rozwiązania pokrywają się ideowo i nakierowane są na ten sam cel, aby wspierać i rozwijać potencjał osób zdolnych. Raport Eurydice został co prawda opublikowany w 2008 roku i pomimo upływu lat niewiele się w tej kwestii zmieniło, a jedyne, co możemy zaobserwować, to zintensyfikowanie wymienionych rozwiązań. Wszystkie rozwiązania systemowe mają swoich zwolenników i przeciwników. Krytyczne spojrzenie na każdy problem skłania zatem do refleksji i zastanowienia się nad wartością danego przedsięwzięcia. Spojrzenie na daną problematykę, zarówno z punktu widzenia pozytywnego i negatywnego, obliuguje do nieustannego doskonalenia zaproponowanych rozwiązań.

ROZDZIAŁ 2.

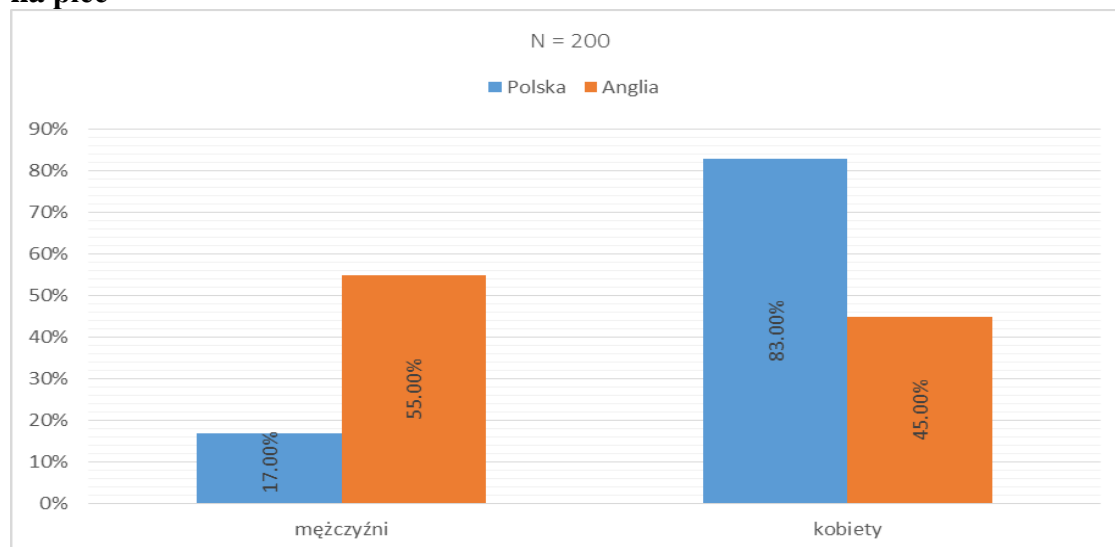
KSZTAŁCENIE UCZNIÓW ZDOLNYCH W PERCEPCJI BADANYCH NAUCZYCIELI

W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze przeprowadziłem analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 21. Za jego pomocą wykonałem szereg testów chi kwadrat niezależności. Za poziom istotności w niniejszym rozdziale uznałem $p < 0,05$. Natomiast do obliczenia różnic między grupami wykorzystałem nieparametryczny test U Manna-Whitney'a, ponieważ rozkłady badanych zmiennych odbiegały od rozkładu normalnego oraz niespełnione zostało założenie o równości wariancji. Warto również podkreślić, że interpretacja wyników statystycznych była zależna od tego, w jaki sposób dokonałem kodowania odpowiedzi.

2.1 Charakterystyka badanej grupy nauczycieli

Grupę respondentów objętych badaniami diagnostycznymi przeprowadzonymi za pomocą techniki ankiety, stanowiło 200 nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjum i szkół średnich reprezentujących dwa kraje: Polskę i Anglię. Charakterystyka badanej grupy została przedstawiona poniżej.

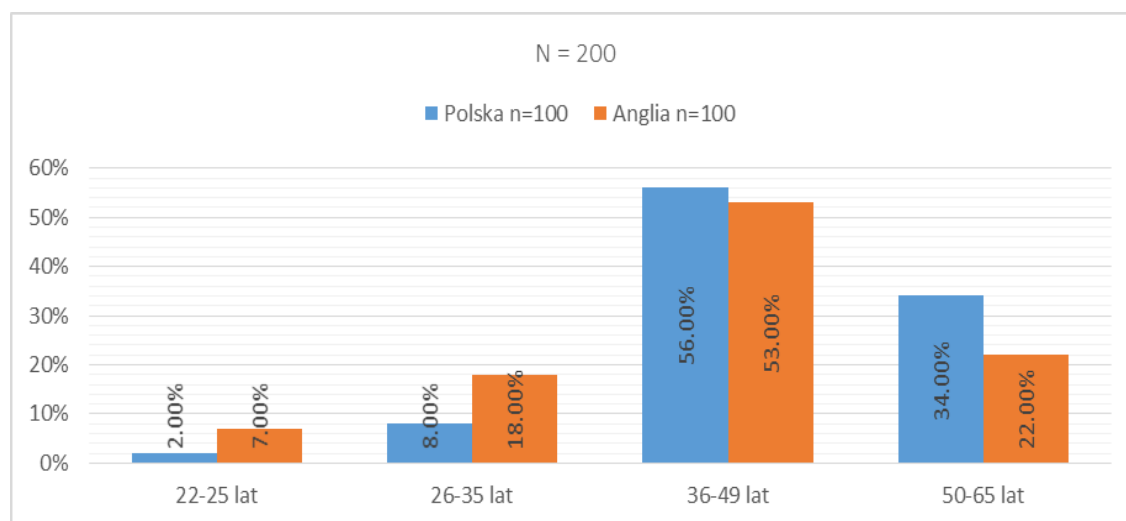
Wykres 1. Rozkład badanej grupy nauczycieli polskich i angielskich ze względu na płeć



Źródło: badania własne

Jak obrazuje wykres nr 1., w Polsce wciąż widoczna jest feminizacja zawodu nauczyciela, na 100 badanych osób 83% stanowiły kobiety⁸³, a 17% mężczyźni. W angielskiej szkole procentowy udział kobiet i mężczyzn w badaniu był bardziej równomierny, a mężczyźni nawet przeważali i stanowili 55% próby badawczej, zaś kobiety 45%.

Wykres 2. Rozkład procentowy badanej grupy nauczycieli ze względu na wiek



Źródło: opracowanie własne

Analiza wykresu przedstawiającego zmienną, jaką jest wiek, pokazuje, że w obydwu krajach badani nauczyciele w większości reprezentowali grupę *średniego wieku dorosłości* (56% respondentów w Polsce i 53% w Anglii.)

W charakterystyce badanej populacji nauczycieli uwzględniłem również staż pracy.

Tabela 8. Staż pracy badanych nauczycieli polskich (N=100) i angielskich (N=100)

Staż pracy	Minimum lat	Maksimum lat	Średnia lat pracy
polskich	1,00	39,00	21,28
angielskich	1,00	42,00	12,75

Źródło: badania własne

Jak wynika z tabeli 8., średni staż pracy polskiego nauczyciela to ponad 20 lat, natomiast angielskiego to ponad 12 lat. Ma to istotne znaczenie dla prowadzonych

⁸³ Zawód nauczycielski w Polsce należy do zawodów mocno sfeminizowanych, kobiety stanowią blisko 83% pracujących w tym zawodzie. (<https://men.gov.pl>, dostęp: 14.07.16)

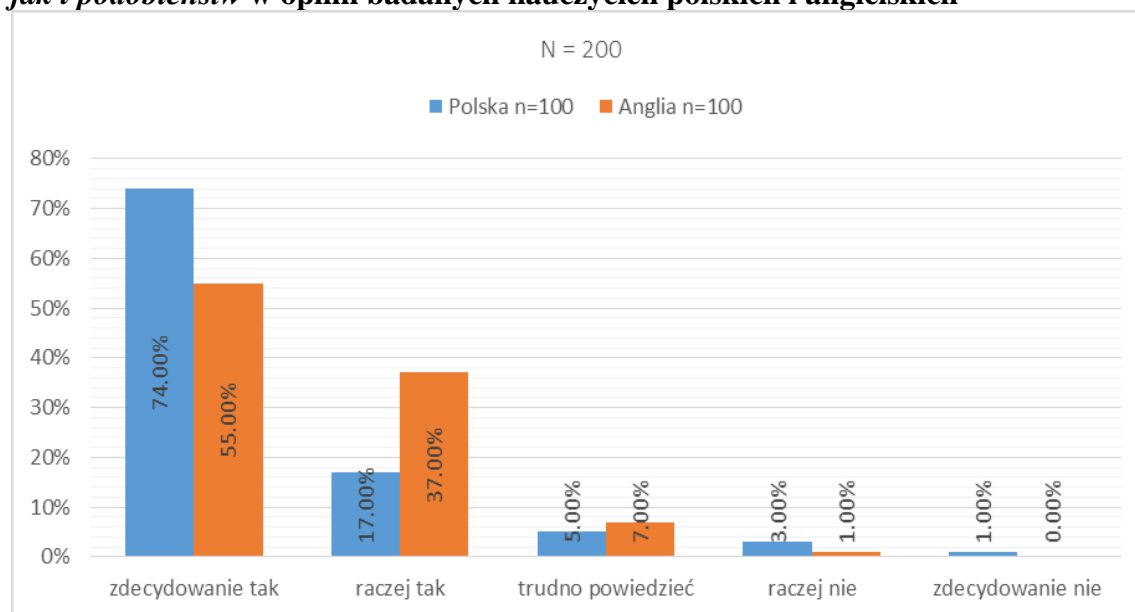
badan, ponieważ staż pracy nauczyciela w dużej mierze może warunkować jego postrzeganie problematyki zdolności. Identyfikacja uczniów zdolnych i rozumienie problematyki zdolności obok odpowiedniego szkolenia bowiem powiązane są z doświadczeniem zawodowym.

2.2 Obraz ucznia zdolnego wśród nauczycieli polskich i angielskich

Efektywna praca z uczniem zdolnym wymaga przede wszystkim wiedzy na temat istoty zdolności, ich zróżnicowania oraz wskaźników, które nakierują nauczyciela na odpowiednią identyfikację. Na gruncie polskim Beata Dyrda podkreśla, że „opinie i przekonania nauczycieli związane z postrzeganiem sylwetki ucznia zdolnego mają istotny wpływ na stosunek do owych uczniów oraz zaangażowanie w proces dydaktyczno – wychowawczy, a także przekładają się na sądy formułowane wobec tych uczniów” (Dyrda, 2012, s. 326,). Również liczne badania w literaturze anglojęzycznej odnoszące się do poznawania sposobu definiowania ucznia zdolnego przez nauczycieli pokazują, że to, jaką definicją zdolności i jaką koncepcją zdolności posługuje się dany nauczyciel, bezpośrednio przekłada się na identyfikację ucznia zdolnego oraz zaspokojenie jego potrzeb na poziomie szkoły (Moon, Brighton, 2008; De Wet, Gubbins, 2011; Laine, Kuusisto, Tirri, 2016). Odnosząc się do powyższego stwierdzenia, można wysunąć tezę, że błędne rozumienie istoty zdolności może powodować brak odpowiedniej identyfikacji jednostek zdolnych, a tym samym obniżenie efektywności pracy nauczyciela. Nauczyciele w licznych publikacjach na temat zdolności mogą odnaleźć listę cech charakteryzujących uczniów zdolnych (Limont, 2010, s. 90). Cechy te zostały opisane w rozdziale teoretycznym i można je podzielić (za W. Limont, 2010) na trzy grupy: zdolności poznawcze i kierunkowe, zdolności twórcze oraz osobowościowe. W badaniach własnych w zastosowanym kwestionariuszu ankiety w pierwszym pytaniu zamieszczono zestaw 9 cech charakterystycznych dla uczniów zdolnych (prezentujących rozumienie zdolności, zarówno z punktu widzenia psychologicznego, jak i potocznego, społecznego). Wszystkie podane cechy charakteryzowały uczniów zdolnych zgodnie z cechami prezentowanymi w literaturze przedmiotu (Webb i in. 2007; Simonton, 2010; Gardner, 2002, 2009; Guilford, 1978; Sternberg, 1999; Renzulli, 2002b; Jellen, Urban, 1986; Chruszczewski, 2009; Nęcka, 2003; Karwowski, Kujawski, 2004; Limont, 2008; Dyrda 2012; Sękowski, 2004; Lewis, 1988; Uszyńska-Jarmoc i in. 2014; Czaja-Chudyba,

2005; Limont, 2010; Freeman, Garces-Bascal, 2015; B. Dyrda, 2012 Gagné, 2005; Piirto, 1999; Renzulli, 1978, Tannenbaum, 2003; Ziegler, Heller, 2000; Tokarz, 2005). Nauczyciele zostali poproszeni o stwierdzenie, w jakim zakresie zgadzają się z podanym twierdzeniem charakteryzującym ucznia zdolnego. Poniżej prezentuję, jak poszczególne cechy przez badanych nauczycieli były postrzegane jako charakterystyczne dla ucznia zdolnego.

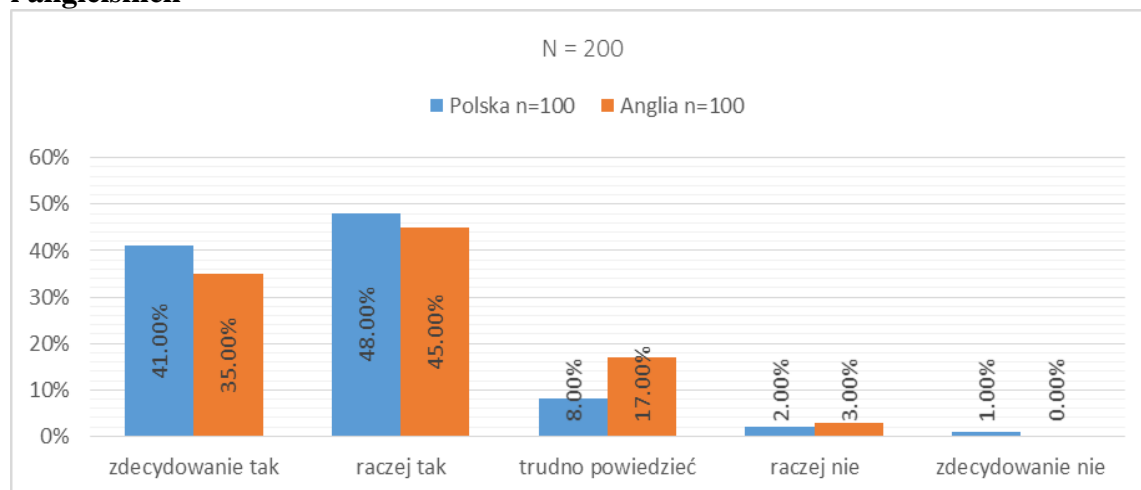
Wykres 3. Cecha: *ponadprzeciętna zdolność dostrzegania zarówno różnic, jak i podobieństw* w opinii badanych nauczycieli polskich i angielskich



Źródło: badania własne

Ponadprzeciętna zdolność dostrzegania zarówno różnic, jak i podobieństw między obiektami, ideami czy faktami, jest jedną z intelektualnych cech charakteryzujących uczniów zdolnych. Angielscy oraz polscy nauczyciele w równym stopniu przypisują zdolnym uczniom powyższą właściwość. Niemniej jednak większość polskich, bo aż 74%, jak i angielskich (55%) nauczycieli uważa, że jest to zdecydowanie cecha uczniów zdolnych, 17 % polskich i 37% angielskich uważa, że *raczej tak*, 5% polskich i 7% angielskich nie miała zdania w tej kwestii, natomiast zaledwie 3% polskich i 7% angielskich pedagogów uważa, że ponadprzeciętna zdolność dostrzegania zarówno różnic, jak i podobieństw nie jest istotna w charakterystyce ucznia zdolnego. Uzyskane wyniki obliczeń statystycznych ($U=4247,500$, $p=0,051$) wskazują na brak występowania istotnych statystycznie różnic wśród angielskich i polskich nauczycieli w zakresie postrzegania zdolnego ucznia jako tego z ponadprzeciętną zdolnością dostrzegania, zarówno różnic, jak i podobieństw. Oznacza to, że angielscy oraz polscy nauczyciele w **równym stopniu** przypisują zdolnym uczniom powyższą cechę.

Wykres 4. Cecha: wysoki iloraz inteligencji w opinii badanych nauczycieli polskich i angielskich

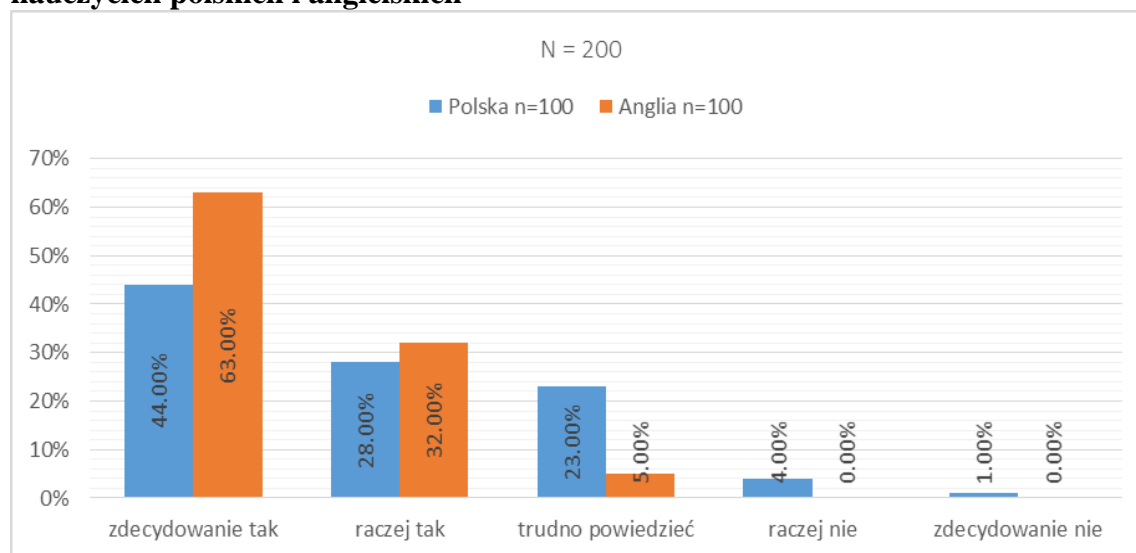


Źródło: opracowanie własne

Wśród komponentów składających się na modele zdolności badacze wymieniają również wysoki poziom inteligencji i/ lub uzdolnień kierunkowych oraz zdolności twórczych (Gagné, 2005; Piirto, 1999; Renzulli, 1978; Tannenbaum, 2003; Ziegler, Heller, 2000 za: Limont, 2008). Analiza uzyskanych danych wskazuje, że struktura odpowiedzi zarówno nauczycieli angielskich, jak i polskich, jest do siebie bardzo zbliżona. 41% polskich i 35% angielskich nauczycieli uważa, że uczeń zdolny zdecydowanie posiada wysoki iloraz inteligencji, natomiast 48% polskich i 45% angielskich nauczycieli potwierdza, że *raczej tak* - jest to cecha ucznia zdolnego. Natomiast, co ciekawe, blisko 1/5 (17%) nauczycieli angielskich i 8% polskich ma trudności z oceną, czy uczniowie zdolni posiadają wysoki iloraz inteligencji. Niewielki odsetek nauczycieli 2% polskich i 3% angielskich, uważa, że wysoki iloraz inteligencji to raczej nie jest cecha ważna w charakterystyce ucznia zdolnego. Warto w tej chwili przypomnieć, to co już zaprezentowałem w rozdziale teoretycznym, że odpowiedni poziom inteligencji jest podstawą rozwoju wszelkich rodzajów talentów, jednakże większość współczesnych badaczy definiuje pojęcie zdolności w kontekście wielorakich uzdolnień, z których nie wszystkie związane są z intelektem. Wyniki IQ są obecnie często postrzegane jako niewystarczający wyznacznik poziomu zdolności. To motywacja, świadomość ciągłości własnej tożsamości i kreatywność są postrzegane jako kluczowe cechy w wielu współczesnych koncepcjach dotyczących wybitnych zdolności (Siegler, Kotovsky, 1986). Przyjmuje się, iż $II > 120$ sprzyja rozwojowi talentu oraz zdolności (Pilecka i in., 2005, s. 352). Uzyskane wyniki obliczeń statystycznych ($U=4508,500$, $p=0,189$) wskazują na brak występowania istotnych statystycznie różnic

wśród angielskich i polskich nauczycieli w kwestii postrzegania ucznia zdolnego jako posiadającego wysoki iloraz inteligencji. Oznacza to, że angielscy oraz polscy nauczyciele **w równym stopniu** przypisują zdolnym uczniom powyższą charakterystykę.

Wykres 5. Cecha: szeroka wiedza z wybranej dziedziny w opinii badanych nauczycieli polskich i angielskich

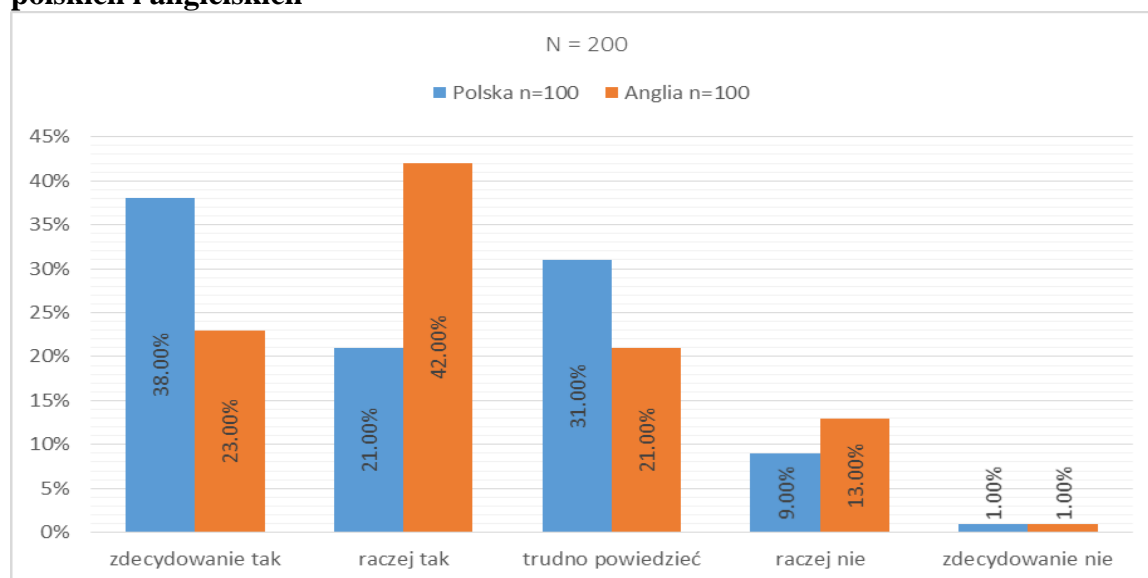


Źródło: badania własne

Otrzymane dane wskazują, że obie badane grupy nauczycieli w większości wypadków zgadzają się ze stwierdzeniem, że *szeroka wiedza z wybranej dziedziny* jest cechą trafnie charakteryzującą ucznia zdolnego. Niemniej jednak znacznie większy odsetek polskich nauczycieli (23%) w porównaniu z angielskimi 5% świadczy o tym, że mieli oni trudność z przypisaniem tej cechy uczniom zdolnym. Również polscy nauczyciele w niewielkim odsetku (4%) wskazali, że ucznia zdolnego *raczej nie* charakteryzuje szeroka wiedza z wybranej dziedziny. Być może to akurat przedmiot, którego nauczali, nie był tym, którym interesował się uczeń zdolny, a tym samym nie wykazywał on szerokiej wiedzy z tego przedmiotu, a więc odpowiedzi nauczycieli można zapewne tłumaczyć ich doświadczeniami zawodowymi. Jednocześnie wyniki uzyskane testem U Manna-Whitneya ($U=4149,500$, $p=0,029$) wskazują na występowanie istotnych statystycznie różnic wśród angielskich i polskich nauczycieli w obrębie postrzegania zdolnego ucznia jako tego posiadającego szeroką wiedzę z wybranej dziedziny. Angielscy nauczyciele, w porównaniu z polskimi, w **większym stopniu** przypisują uczniom zdolnym posiadanie szerokiej wiedzy z danej dziedziny. W związku z tą różnicą w wynikach, tym bardziej warto podkreślić, że cechą charakterystyczną osób zdolnych jest wielostronność zainteresowań, co w dużej mierze

przekłada się na posiadanie dużej wiedzy, często z wielu dziedzin nauki. Ponadto, jak zaobserwowała Beata Dyrda (2012, s. 431), osoby zdolne nie marnują czasu wolnego i poświęcają go również na pogłębianie wiedzy. Co ciekawe, badania autorki pokazały, że osoby zdolne dobrze umieją wykorzystać swój czas wolny i nie narzekają na jego nadmiar, a raczej wskazują na jego brak.

Wykres 6. Cecha: wysoka wewnętrzna motywacja w opinii badanych nauczycieli polskich i angielskich

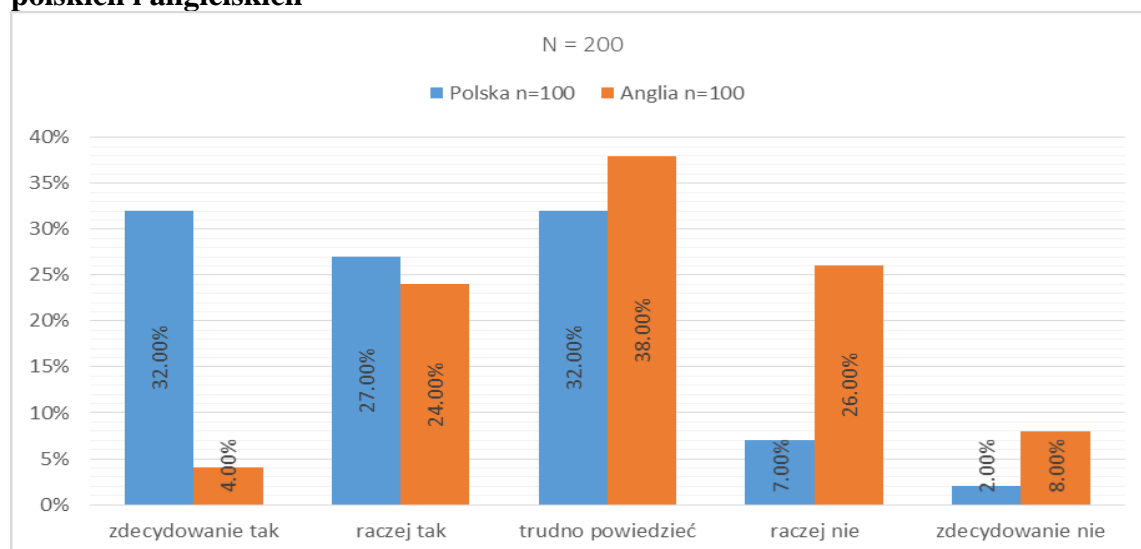


Źródło: badania własne

Wśród komponentów składających się na modele zdolności liczni badacze wymieniają również motywację (Renzulli, 1978; Amabile, 1983; Tokarz, 2005, podają za: Limont, 2008, s. 13). Pomimo tego, że wynik uzyskany testem U Manna-Whitneya ($U=4557,500$, $p=0,232$) wskazuje na brak występowania istotnych statystycznie różnic wśród angielskich i polskich nauczycieli co do postrzegania ucznia zdolnego jako tego z wysoką wewnętrzną motywacją, to analiza wykresu 6 uwidacznia pewne różnice w przypisywaniu tej cechy uczniom zdolnym. Nieco ponad połowa (51%) polskich nauczycieli oraz 65% angielskich bezsprzecznie uważa, że uczeń zdolny posiada wysoką wewnętrzną motywację. Polscy nauczyciele (31 %) wykazują jednak większe wątpliwości co to takiej cechy ucznia zdolnego w porównaniu z angielskimi (21%), natomiast niewiele więcej nauczycieli angielskich (13%) niż polskich (9%) sądzi, że cecha ta nie jest charakterystyczna dla ucznia zdolnego. Wyniki z kolumny *trudno powiedzieć*, *raczej nie*, *zdecydowanie nie* mogą świadczyć o zniekształconym obrazie postrzegania ucznia zdolnego przez niektórych nauczycieli, gdyż wewnętrzna motywacja, co zostało dowiedzione w rozdziale teoretycznym, jest niezbędnym składnikiem osiągnięcia

sukcesu i rozwoju potencjalnych zdolności czy talentu. Wewnętrzna motywacja odnosi się bowiem do zaangażowania w realizację zadania oraz do radości z uczestnictwa w działaniu. Przykładem wpływu wewnętrznej motywacji na rozwój zdolności może być sytuacja, gdy uczeń zdolny w swoim wolnym czasie pracuje nad szkolnym projektem, ponieważ sprawia mu to radość. Wewnętrzna motywacja jest ściśle powiązana z pozytywnymi wynikami w nauce (Deci, Ryan, 2008). Wyniki badań prowadzonych nad motywacją wewnętrzną uczniów zdolnych i przeciętnych dostarczają dowodów, że zdolni uczniowie wykazują przeciętnie wyższy poziom wewnętrznej motywacji w porównaniu do drugiej badanej grupy (Baker i in., 1998; Wentzel, 2002; Deci, Ryan, 2008, Garn i in, 2010). Na podstawie otrzymanych wyników można zatem wyciągnąć wniosek, że angielscy oraz polscy nauczyciele w **równym stopniu** przypisują zdolnym uczniom powyższą charakterystykę.

Wykres 7. Cecha: *poczucie obowiązku i pracowitość* w opinii badanych nauczycieli polskich i angielskich

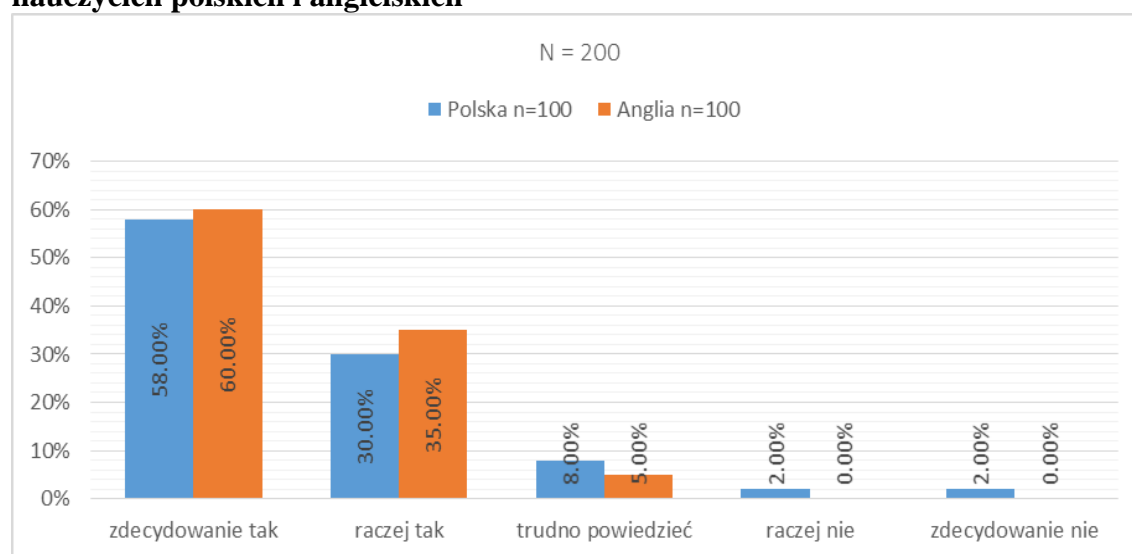


Źródło: badania własne

Na podstawie danych ujętych na powyższym wykresie nr 7 można zaobserwować, różnice w opiniach nauczycieli polskich i angielskich w związku z postrzeganiem poczucia obowiązku i pracowitości jako cech ucznia zdolnego. Zdecydowanie większy odsetek nauczycieli polskich (32%) w porównaniu z angielskimi uważa, że są to bezsprzecznie cechy ucznia zdolnego. Znacznie więcej nauczycieli angielskich (26%) w porównaniu do polskich (7%) podkreśla, że cechy te raczej nie mają znaczenia dla charakterystyki ucznia zdolnego i jednocześnie większy procent angielskich (8%) w porównaniu z polskimi (2%) uważa, że zdecydowanie poczucie obowiązku i

pracowitości nie charakteryzują ucznia zdolnego. Wyniki te niewątpliwie korelują z wysoką oceną motywacji wewnętrznej jako cechy ważnej dla badanych nauczycieli w rozwijaniu zdolności. Uzyskany wynik może sugerować, że angielscy nauczyciele postrzegają ucznia zdolnego jako leniwego. Warto wspomnieć, że w strukturze osobowości czynnikami umożliwiającymi efektywność działania, jak również rozwój potencjału zdolności są między innymi: silna motywacja, koncentracja na celu, wytrwałość w pracy, zrównoważenie emocjonalne, niezależność, adekwatna samoocena (Pilecka i in., 2005, s. 352). Jednocześnie uzyskane wyniki obliczeń statystycznych ($U=2849,000$, $p=0,000$) wskazują na występowanie istotnych statystycznie różnic wśród angielskich i polskich nauczycieli w obrębie postrzegania zdolnego ucznia jako wykazującego się poczuciem obowiązku i pracowitością. Oznacza to, że polscy nauczyciele w porównaniu z angielskimi w **wyższym stopniu** przypisują zdolnym uczniom cechę poczucia obowiązku i pracowitość.

Wykres 8. Cecha: *umiejętności dostrzegania istoty problemu* w opinii badanych nauczycieli polskich i angielskich

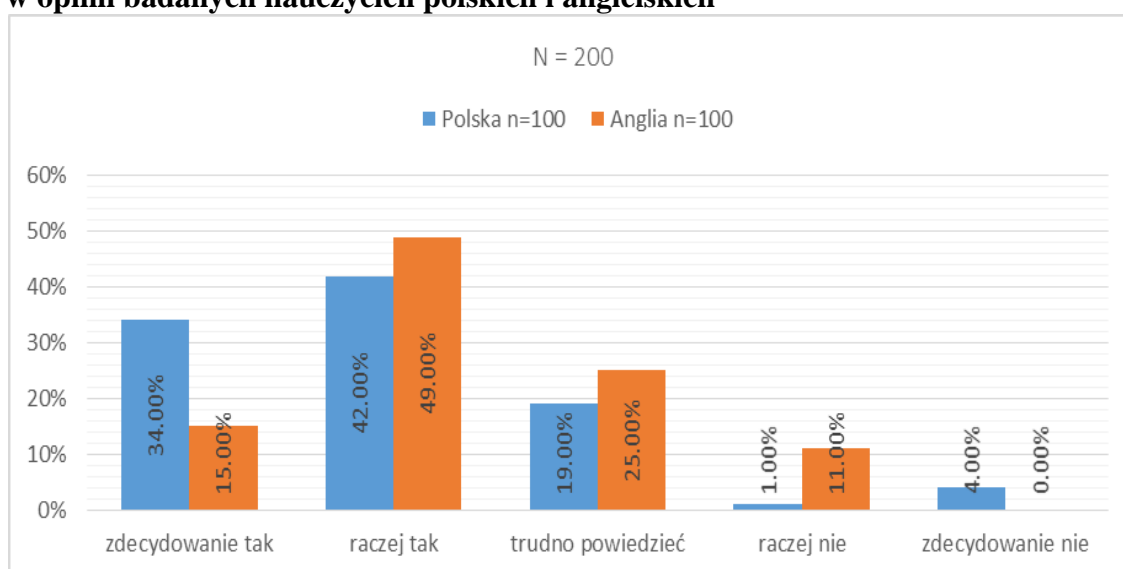


Źródło: badania własne

Rozkład wyników oceny cechy „umiejętność dostrzegania istoty problemu” w odpowiedziach nauczycieli angielskich i polskich jest podobny. Zdecydowana większość respondentów uważa, że jest to atrybut trafnie definiujący zdolnego ucznia. Niewielki procent nauczycieli w obu grupach miało wątpliwości co do posiadania takiej cechy przez ucznia zdolnego. Dostrzeganie istoty problemu w dużej mierze może być uwarunkowane myśleniem twórczym, które opisywane jest jako specyficzna zdolność umysłowa, stanowiąca ogólny warunek rozwoju talentu przejawiającego się szczególnie w działalności intelektualnej artystycznej bądź społecznej (Pilecka i in., 2005, s. 352).

Uzyskane wyniki obliczeń statystycznych ($U=4957,500$, $p=0,823$) wskazują na brak występowania istotnych statystycznie różnic wśród angielskich i polskich nauczycieli w obrębie postrzegania zdolnego ucznia jako tego z umiejętnością dostrzegania istoty problemu. Oznacza to, że angielscy oraz polscy nauczyciele w **równym stopniu** przypisują zdolnym uczniom powyższą charakterystykę.

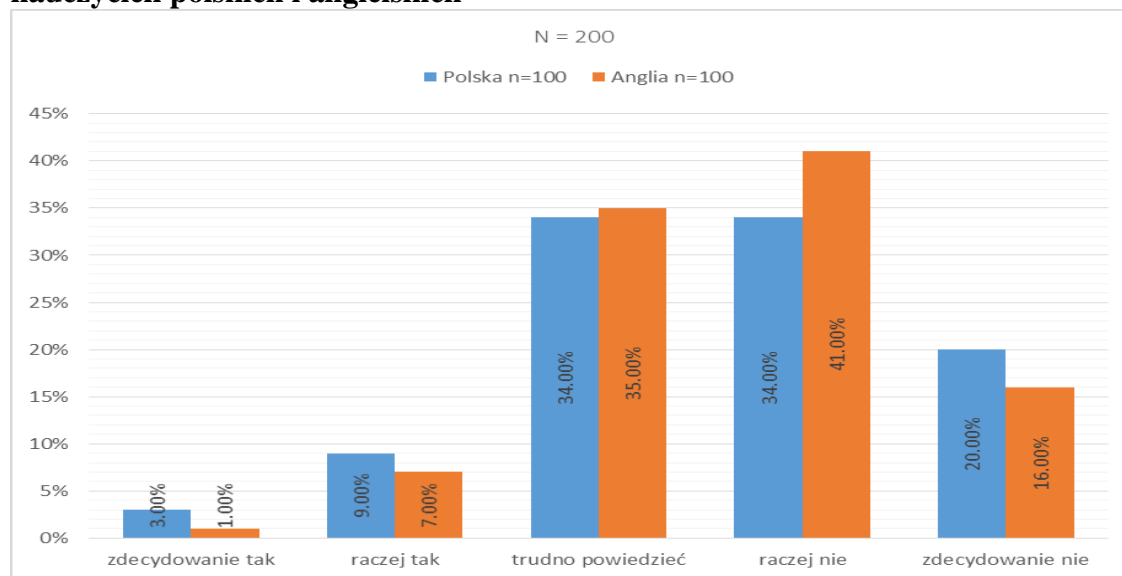
Wykres 9. Cecha: łatwość koncentrowania się przez dłuższy czas nad zagadnieniem w opinii badanych nauczycieli polskich i angielskich



Źródło: badania własne

Łatwość koncentrowania się ucznia zdolnego przez dłuższy czas nad zagadnieniem jest przez obie grupy nauczycieli najczęściej wymieniana raczej jako atrybut zdolnego ucznia. Wątpliwości, co do takiej cechy ucznia zdolnego są zrozumiałe, jeśli nauczyciele mają świadomość występowania wśród uczniów Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych oraz istnienia w populacji uczniów dzieci podwójnie wyjątkowych, tj. np. dzieci z ADHD czy zespołem Aspergera. Uzyskane wyniki obliczeń statystycznych ($U=3758,500$, $p=0,001$) wskazują na występowanie istotnych statystycznie różnic wśród angielskich i polskich nauczycieli w obrębie postrzegania zdolnego ucznia jako tego, który z łatwością koncentruje się przez dłuższy czas nad zagadnieniem. Oznacza to, że polscy nauczyciele w porównaniu z angielskimi w **wyższym stopniu** przypisują uczniom zdolnym powyższą cechę.

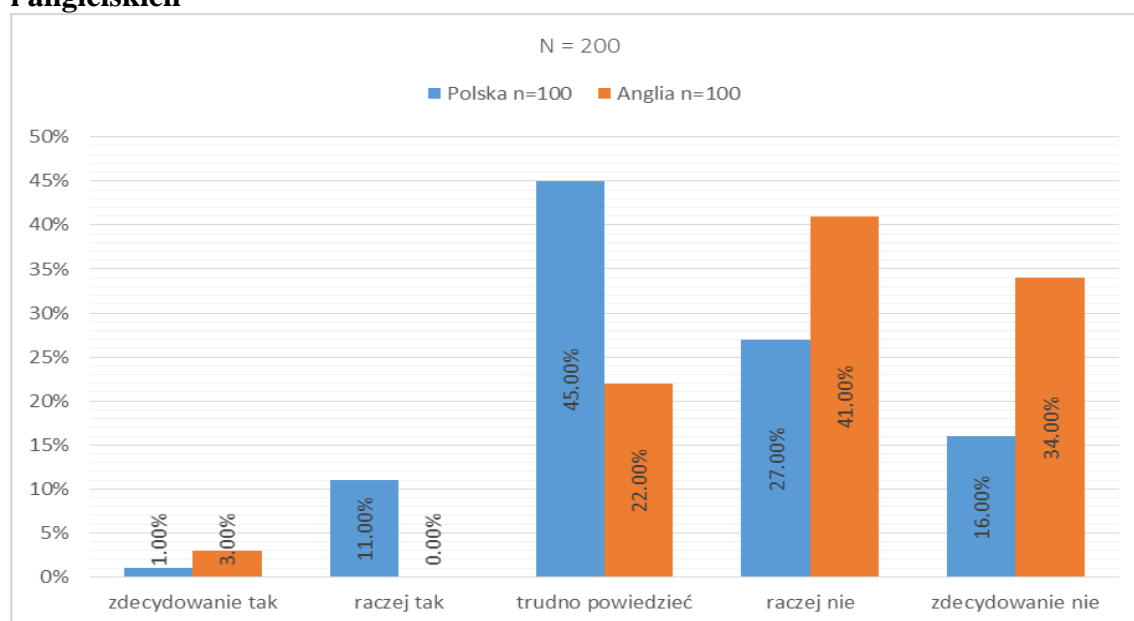
Wykres 10. Cecha: *przeżywanie frustracji z powodu szkoły* w opinii badanych nauczycieli polskich i angielskich



Źródło: badania własne

Uzyskane wyniki w obliczeniach statystycznych ($U=4898,000$, $p=0,804$) wskazują na brak występowania istotnych statystycznie różnic między angielskimi i polskimi nauczycielami w zakresie opinii na temat przeżywania frustracji z powodu szkoły przez uczniów zdolnych. Oznacza to, że angielscy oraz polscy nauczyciele w **równym stopniu** przypisują zdolnym uczniom powyższą charakterystykę. W obu grupach nieliczni nauczyciele wskazywali na występowanie cech związanych z zagrożeniami i trudnościami w funkcjonowaniu uczniów zdolnych w środowisku szkolnym, zaledwie 3% polskich i 1% angielskich nauczycieli uważa, że jest to zdecydowanie cecha ucznia zdolnego, i jednocześnie 9 % polskich i 7% angielskich nauczycieli sądzi, że raczej przez pryzmat tej cechy należy charakteryzować ucznia zdolnego. Znamienne jest to, że 34% polskich i 41% angielskich pedagogów uważa, że raczej nie jest to cecha ucznia zdolnego, a 20% polskich i 16% angielskich nauczycieli, uważa, że zdecydowanie uczniowie zdolni nie wykazują takich zachowań. Taki wynik może zatem świadczyć o stereotypowym postrzeganiu ucznia zdolnego jako tego, który dobrze czuje się w środowisku szkolnym i nie przeżywa z tego powodu żadnych frustracji. Tymczasem należy wziąć pod uwagę choćby fakt, że w klasach, w których praca nie jest przydzielana uczniom według kryteriów ich zdolności, zdolni uczniowie mają tendencję do popadania w znudzenie, gdyż nie wymaga się od nich wystarczająco dużo.

Wykres 11. Cecha: *niskie zdolności interpersonalne, występowanie zachowań antyspołecznych, brak odporności na krytykę* w opinii badanych nauczycieli polskich i angielskich



Źródło: badania własne

Niskie zdolności interpersonalne według nauczycieli angielskich raczej nie są atrybutem zdolnego ucznia (najczęściej zaznaczana odpowiedź) w odróżnieniu od nauczycieli polskich, którzy najczęściej wybierali odpowiedź „trudno powiedzieć”. Uzyskane wyniki obliczeń statystycznych ($U=3308,000$, $p=0,000024$) wskazują na występowanie istotnych statystycznie różnic wśród angielskich i polskich nauczycieli w obrębie postrzegania zdolnego ucznia jako z tego z niskimi zdolnościami interpersonalnymi, zachowaniami antyspołecznymi, brak odporności na krytykę. Angielscy nauczyciele w porównaniu z polskimi w **wyższym stopniu** nie przypisują uczniom zdolnym powyższej cechy. Ponadto niepokojące wydaje się niezdecydowanie polskich nauczycieli w tej kwestii, które zapewne trzeba przypisać ich brakowi samoświadomości w tym zakresie.

Tymczasem należy wziąć pod uwagę, że uczniowie zdolni, podobnie jak inne dzieci, również mogą wykazywać liczne problemy natury emocjonalnej i społecznej, które często zakłócają ich właściwe funkcjonowanie w grupie rówieśniczej. Problemy te zazwyczaj maskują rzeczywiste zdolności jednostki, tak ja to ma miejsce w przypadku dzieci podwójnie uzdolnionych (twice-exceptional). Analiza wykresu 11. potwierdza typowy błąd związany z rozpoznawaniem zdolności, a uzyskany wynik wskazuje, że badani angielscy i polscy nauczyciele mają w tym przypadku skłonność do obiegowego (społecznego) postrzegania zdolności. Warto w tym miejscu przywołać

badania Beaty Dyrdy (2012), w których została wykazana podobna zależność, z tym, że badania Autorki odnosiły się tylko do polskich nauczycieli. Jak pokazują poniższe wykresy, odpowiedzi polskich i angielskich nauczycieli w dużej mierze się ze sobą pokrywają. Nauczyciele mają świadomość współwystępowania właściwości intelektualnych i osobowościowych charakteryzujących uczniów zdolnych, w których występują cechy związane z intelektem, sferą poznawczą, uczeniem się i zasobem posiadanej wiedzy. Analiza uzyskanych wyników wskazuje, że zarówno respondenci z Polski, jak i z Anglii w większości wypadków mają skłonność do wykorzystywania społecznego, potocznego, jak i psychologicznego rozumienia zdolności, na co wskazują ich odpowiedzi w formie potwierdzenia lub zaprzeczenia danego sformułowania. Psychologiczne rozumienie zdolności sugeruje fakt, że przy charakterystyce ucznia zdolnego badany wskazuje na występowanie u niego takich cech jak: wysoki poziom IQ, (98% polskich i 80% angielskich nauczycieli podkreślało, że taka cecha występuje u uczniów zdolnych); wysoka wewnętrzna motywacja (51% polskich i 65% angielskich badanych nauczycieli zgodziło się z takim stwierdzeniem) oraz samocena; ponadprzeciętna zdolność dostrzegania, zarówno różnic, jak i podobieństw – co jest charakterystyczne dla innowatorów (91% polskich i 92% angielskich nauczycieli zgodziło się z takim twierdzeniem); umiejętność dostrzegania istoty problemu (88% polskich i 95% angielskich badanych nauczycieli zgodziło się z taką cechą ucznia zdolnego). Natomiast rozumienie potoczne, społeczne występuje wtedy, gdy badani wskazują na występowanie lub brak wskazanych cech jednostki zdolnej takich jak: dobre wyniki w nauce, wysoka wiedza z danej dziedziny, łatwość koncentrowania się przez dłuższy czas nad zagadnieniem; wysokie zdolności interpersonalne, brak zachowań antyspołecznych, jest grzeczny, nie przeszkadza; poczucie obowiązku i pracowitość. Jednocześnie, jak pokazały analizy statystyczne dotyczące problemu badawczego *jakie atrybuty definiują ucznia zdolnego zdaniem polskich i angielskich nauczycieli*, można zauważyć, że istotne powiązanie stwierdzono pomiędzy krajem pochodzenia nauczyciela, a odpowiedziami respondentów na pytanie *ponadprzeciętna zdolność dostrzegania zarówno różnic, jak i podobieństw* $p=0,007$; *szeroka wiedza z wybranej dziedziny* $p=0,002$; *wysoka wewnętrzna motywacja* $p=0,015$; *poczucie obowiązku i pracowitość* $p=0,000001$; *łatwość koncentrowania się przez dłuższy czas nad zagadnieniem* $p=0,00025$ oraz *niskie zdolności interpersonalne, zachowania antyspołeczne, brak odporności na krytykę* $p=0,00007$. Oznacza to, iż w świetle wypowiedzi nauczycieli, **istnieje zależność** pomiędzy systemem edukacyjnym a

postrzeganiem ucznia zdolnego. Test niezależności Chi kwadrat (χ^2) oraz test U Manna-Whitneya dla pytania o atrybuty definiujące ucznia zdolnego zdaniem polskich i angielskich nauczycieli przedstawiają tabele numer 9. i 10.

Tabela 9. Test niezależności Chi kwadrat (χ^2) dla pytania o atrybuty definiujące ucznia zdolnego zdaniem polskich i angielskich nauczycieli

Atrybuty definiujące ucznia zdolnego	Chi kwadrat (χ^2)	df	Poziom istotności (p)
Ponadprzeciętna zdolność dostrzegania zarówno różnic, jak i podobieństw,	13,99403	4	0,00731
Wysoki iloraz inteligencji,	4,949132	4	0,29256
Szeroka wiedza z wybranej dziedziny,	16,79892	4	0,00211
Wysoka wewnętrzna motywacja,	14,00403	4	0,01558
Poczucie obowiązku i pracowitość,	38,54449	4	0,000001
Umiejętność dostrzegania istoty problemu,	4,361800	4	0,35925
Łatwość koncentrowania się przez dłuższy czas nad zagadnieniem,	21,49331	4	0,00025
Przeżywanie frustracji z powodu szkoły,	3,548681	4	0,47051
Niskie zdolności interpersonalne, zachowania antyspołeczne, brak odporności na krytykę.	24,36078	4	0,00007

Zródło: badania własne

Tabela 10. Test U Manna-Whitneya dla pytania o atrybuty definiujące ucznia zdolnego zdaniem polskich i angielskich nauczycieli

Atrybuty definiujące ucznia zdolnego	U	Sum.rang ⁸⁴		Poziom istotności (p)
		Polska	Anglia	
Ponadprzeciętna zdolność dostrzegania zarówno różnic, jak i podobieństw	4247,500	9398,50	10902,50	0,051771
Wysoki iloraz inteligencji,	4508,000	9659,00	10642,00	0,189094
Szeroka wiedza z wybranej dziedziny,	4149,500	11101,50	9199,50	0,029058
Wysoka wewnętrzna motywacja,	4557,500	9708,50	10592,50	0,232785
Poczucie obowiązku i pracowitość,	2849,000	8000,00	12301,00	0,000000
Umiejętność dostrzegania istoty problemu,	4957,500	10293,50	10007,50	0,823441
Łatwość koncentrowania się przez dłuższy czas nad zagadnieniem,	3758,500	8909,50	11391,50	0,001742
Przeżywanie frustracji z powodu szkoły;	4898,000	9948,00	10152,00	0,804131
Niskie zdolności interpersonalne, zachowania antyspołeczne, brak odporności na krytykę.	3308,000	8459,00	11842,00	0,000024

Zródło: badania własne

⁸⁴ Odpowiedzi nauczycieli zakodowałem w następujący sposób: 1 – zdecydowanie tak, 5 – zdecydowanie nie. Oznacza to, że im wyższy wynik sumy rang, tym bardziej nauczyciele nie zgadzali się z danym stwierdzeniem (w mniejszym stopniu przypisywali uczniom daną cechę).

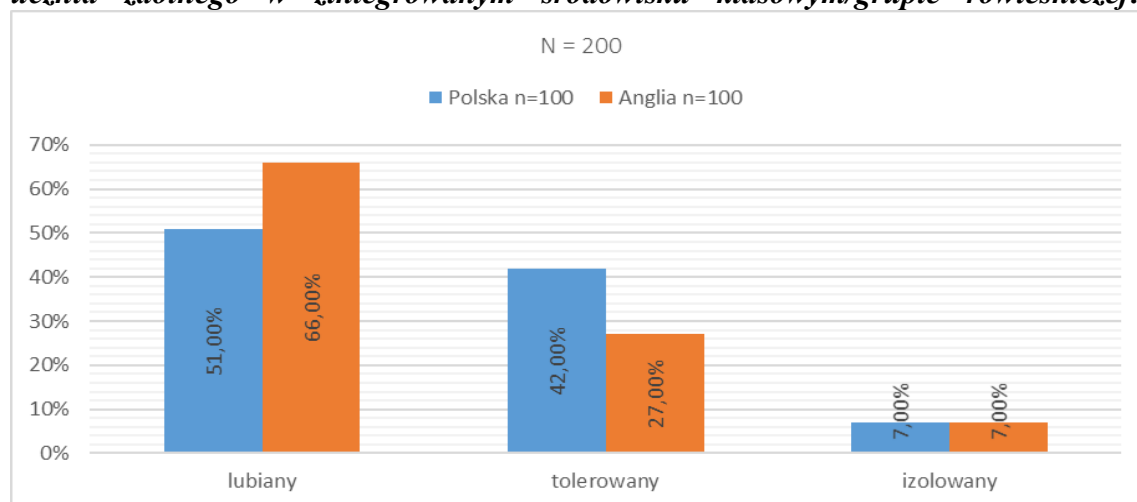
Jednym z istotnych elementów, który składa się na obraz i postrzeganie ucznia zdolnego przez nauczycieli, jest funkcjonowanie tych uczniów w grupie rówieśniczej. Grupa rówieśnicza, tak samo jak środowisko szkolne czy rodzinne, może stanowić ważną przestrzeń, w której dokonuje się istotny rozwój potencjału zdolności danej jednostki, dlatego też zapytałem nauczycieli o to, jak oni przez pryzmat własnego doświadczenia postrzegają funkcjonowanie uczniów zdolnych w klasie szkolnej.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że funkcjonowanie uczniów zdolnych w grupie rówieśniczej od wielu lat stanowi przedmiot badań psychologicznych, pedagogicznych i socjologicznych. Jak podkreśla Joanna Łukasiewicz – Wieleba, „rodzice uczniów zdolnych często sygnalizują, że kontakty ich dzieci z rówieśnikami są ograniczone” (2011, s. 202).

Bez wątpliwości szkoła stanowi szerokie środowisko społeczne, w którym każdy uczeń zajmuje pewną pozycję. Z punktu widzenia socjalizacji pozycja ucznia w klasie szkolnej (grupie rówieśniczej) istotnie oddziałuje na jego rozwój oraz pełni ważne funkcje wychowawcze. Metodologia badań społecznych dostarcza nam szeregu metod socjometrycznych, za pomocą których możemy określić pozycję ucznia w jego środowisku klasowym. Są to między innymi: Socjometryczna Skala Akceptacji (Pilkiewicz, 1969); technika Moreno; „Plebiscyt życzliwości i niechęci”; technika „zgadnij kto” czy Dyferencjał semantyczny. Kamila M. Kosiak (2011), korzystając z wymienionych technik, starała się określić, jaka jest pozycja socjometryczna uczniów zdolnych w III klasie szkoły podstawowej. Badania autorki, przeprowadzone za pomocą techniki Morene pokazują, że w większości badanych klas trzecich uczniowie zdolni są na „pozycji izolacji, odrzucenia, polaryzacji bądź przeciętności” (Kosiak, 2011, s. 158). Oczywiście, jest to niekorzystne dla ich rozwoju społecznego oraz twórczego. Z drugiej jednak strony, jak wykazały badania tej samej autorki przeprowadzone z wykorzystaniem techniki „Plebiscytu życzliwości i niechęci”, uczniowie zdolni w badanych klasach III SP zajmowali wysoką pozycję w strukturze socjometrycznej, co łączy się z życzliwością i pozytywnym stosunkiem emocjonalnym, jakim byli darzeni przez kolegów z klasy (Kosiak, 2011, s. 161). Joanna Łukasiewicz -Wieleba, podkreśla, że „to, że młody człowiek jest częścią grupy rówieśniczej, jest z jednej strony koniecznością, z drugiej zaś może być wyborem. W każdym przypadku grupa rówieśnicza oddziałuje na jednostkę, zarówno pozytywnie, jak i negatywnie” (2011, s. 213). Aby móc po części skonfrontować przywołane powyżej wyniki z tym, jak nauczyciele oceniają pozycję ucznia zdolnego w klasie, a tym samym jego

funkcjonowanie w grupie, podano nauczycielom 4 stwierdzenia na temat funkcjonowania ucznia w grupie rówieśniczej (1- jest lubiany i funkcjonuje jak każdy inny uczeń, 2 - jest tolerowany, ale nie cieszy się ogólną sympatią, 3 - często spotyka się z ostracyzmem grupy, 4 - funkcjonuje całkowicie poza grupą) i poproszono o wybranie tego stwierdzenia, które ich zdaniem najbardziej odpowiada temu, co obserwują podczas swojej pracy w szkole. Otrzymane wyniki oraz obliczenia statystyczne zostały przedstawione na wykresie nr 12 oraz w tabeli nr 11 i 12.

Wykres 12. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie: *Jak ocenia Pan/i na podstawie własnego doświadczenia funkcjonowanie ucznia zdolnego w zintegrowanym środowisku klasowym/grupie rówieśniczej?*



Źródło: badania własne

Tabela 11. Test niezależności Chi kwadrat (χ^2) dla pytania: *Jak ocenia Pan/i na podstawie własnego doświadczenia funkcjonowanie ucznia zdolnego w zintegrowanym środowisku klasowym/grupie rówieśniczej?*

Zmienna warunkująca	Chi kwadrat (χ^2)	df	Poziom istotności (p)
Kraj	7,296945	df=3	p=,06301

Źródło: badania własne

Tabela 12. Test U Manna-Whitneya dla pytania: *Jak ocenia Pan/i na podstawie własnego doświadczenia funkcjonowanie ucznia zdolnego w zintegrowanym środowisku klasowym/grupie rówieśniczej?*

Pytanie	U	Suma rang		Poziom istotności (p)
		Polska	Anglia	
Jak ocenia Pan/i na podstawie własnego doświadczenia funkcjonowanie ucznia zdolnego w zintegrowanym środowisku klasowym/grupie rówieśniczej?	4631,500	9681,50	10619,50	p=0,310

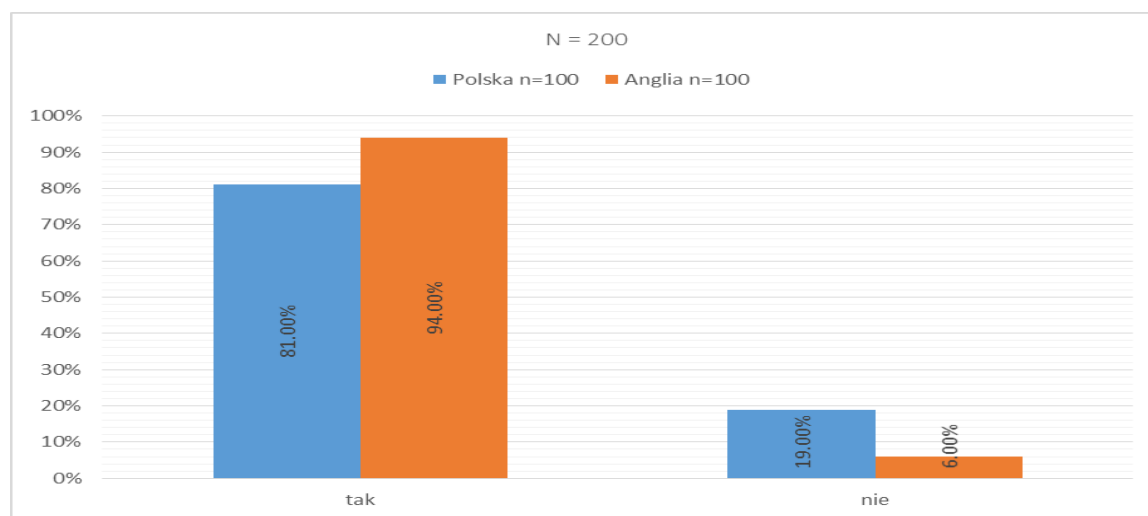
Źródło: badania własne

Z analizy wykresu wynika, że zarówno w przypadku jednej, jak i drugiej grupy nauczycieli najczęściej zaznaczanymi odpowiedziami są te, że zdolny uczeń jest **tolerowany i jednocześnie lubiany**. Ponadto analiza powiązań pomiędzy pytaniem *Jak ocenia Pan/i na podstawie własnego doświadczenia funkcjonowanie ucznia zdolnego w zintegrowanym środowisku klasowym/grupie rówieśniczej?* a krajem zamieszkania nauczycieli daje podstawy do stwierdzenia, że zmienne są powiązane $p < 0,05$. Oznacza to, iż w świetle wypowiedzi nauczycieli istnieje wyraźna zależność pomiędzy systemem edukacyjnym a funkcjonowaniem ucznia zdolnego w środowisku klasowym. Jednakże uzyskane wyniki obliczeń statystycznych ($U=4631,500$, $p=0,310$) wskazują jednocześnie na brak występowania istotnych statystycznie różnic wśród angielskich i polskich nauczycieli w zakresie doświadczenia funkcjonowania ucznia zdolnego w zintegrowanym środowisku klasowym/grupie rówieśniczej. Oznacza to, że niezależnie od kultury szkoły, i kraju problemy młodych zdolnych ludzi są do siebie **zbliżone**, a nauczyciele mają **podobne** doświadczenia w zakresie funkcjonowania ucznia zdolnego w środowisku klasowym.

2.3 Diagnoza i kryteria identyfikacji uczniów zdolnych w relacji badanych nauczycieli

Wiarygodność udzielanych odpowiedzi w dużej mierze zależy od tego, czy dana grupa badawcza posiada pewne doświadczenie w kwestiach interesujących badacza. Dlatego też, aby uwiarygodnić odpowiedzi badanych nauczycieli, zapytałem ich o to, czy prowadzą zajęcia z uczniami zdolnymi. Odpowiedzi nauczycieli oraz obliczenia statystyczne zostały zamieszczone na wykresie wykres nr 13 oraz w tabeli 13 i 14.

Wykres 13. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie: Czy prowadzi Pan/i zajęcia dla uczniów zdolnych?



Źródło: badania własne

Tabela 13. Test niezależności Chi kwadrat (χ^2) dla pytania: Czy prowadzi Pan/i zajęcia dla uczniów zdolnych?

Zmienna warunkująca	Chi kwadrat (χ^2)	df	Poziom istotności (p)
Kraj	6,965714	df=2	p=,11863

Źródło: badania własne

Tabela 14. Test U Manna-Whitneya dla pytania: Czy prowadzi Pan/i zajęcia dla uczniów zdolnych?

Pytanie	U	Suma rang		Poziom istotności (p)
		Polska	Anglia	
Czy prowadzi Pan/i zajęcia dla uczniów zdolnych?	4500,00	10751,00	9550,00	p=0,182

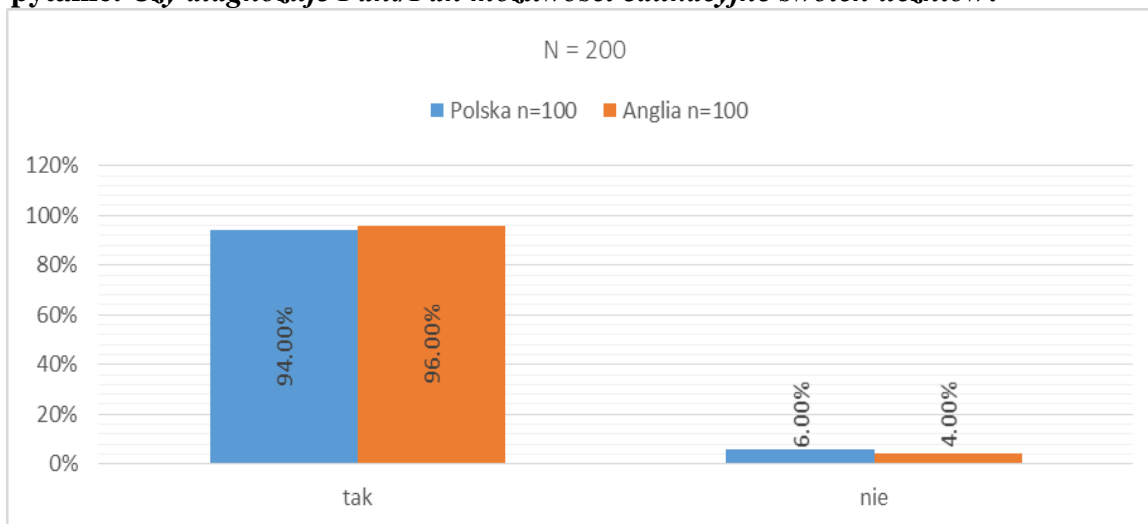
Źródło: badania własne

Z uzyskanych danych wynika, że aż 94% angielskich nauczycieli i nieco mniej, bo 81% polskich, prowadzi zajęcia dla uczniów zdolnych, co w dużej mierze uwiarygodnia ich odpowiedzi na zadawane pytania, a wyrażane opinie nauczycieli mogą być zatem wynikiem ich doświadczenia zawodowego. Jednocześnie analiza powiązań pomiędzy pytaniem *Czy prowadzi Pan/i zajęcia dla uczniów zdolnych?* a krajem zamieszkania nauczycieli nie daje podstaw do stwierdzenia, że te powiązania są istotne ($p > 0,05$). W świetle wypowiedzi nauczycieli oznacza to, że nie ma zależności pomiędzy systemem edukacyjnym a prowadzeniem zajęć dla uczniów zdolnych. Jednocześnie uzyskane wyniki obliczeń statystycznych ($U=4500,000$, $p=0,182$) wskazują na brak występowania istotnych statystycznie różnic wśród angielskich i polskich nauczycieli w prowadzeniu zajęć dla uczniów zdolnych. Oznacza to, że

nauczyciele bez względu na kraj pochodzenia w **równym stopniu** dostrzegają potrzebę prowadzenia zajęć dla uczniów zdolnych.

Diagnoza możliwości edukacyjnych uczniów zdolnych, ale również i tych przeciętnych, jest jednym z istotnych elementów wpływających na funkcjonowanie ucznia w przestrzeni szkolnej, rodzinnej czy społecznej. W polskiej przestrzeni edukacyjnej diagnozowanie możliwości edukacyjnych uczniów jest regulowane dwoma rozporządzeniami to jest: Rozporządzeniem MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1487) oraz Rozporządzeniem MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1490, z późn. zm.). W związku z tym, zapytałem nauczycieli o to, czy sami diagnozują możliwości edukacyjne uczniów zdolnych. Odpowiedzi nauczycieli oraz obliczenia statystyczne zostały zaprezentowane na wykresie nr 14 oraz w tabeli nr 15 oraz 16.

Wykres 14. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie: Czy diagnozuje Pani/Pan możliwości edukacyjne swoich uczniów?



Źródło: badania własne

Tabela 15. Test niezależności Chi kwadrat (χ^2) dla pytania: Czy diagnozuje Pani/Pan możliwości edukacyjne swoich uczniów?

Zmienna warunkująca	Chi kwadrat (χ^2)	Df	Poziom istotności (p)
Kraj	2,485106	df=2	p=,28865

Źródło: badania własne

Tabela 16. Test U Manna-Whitneya dla pytania: *Czy diagnozuje Pani/Pan możliwości edukacyjne swoich uczniów?*

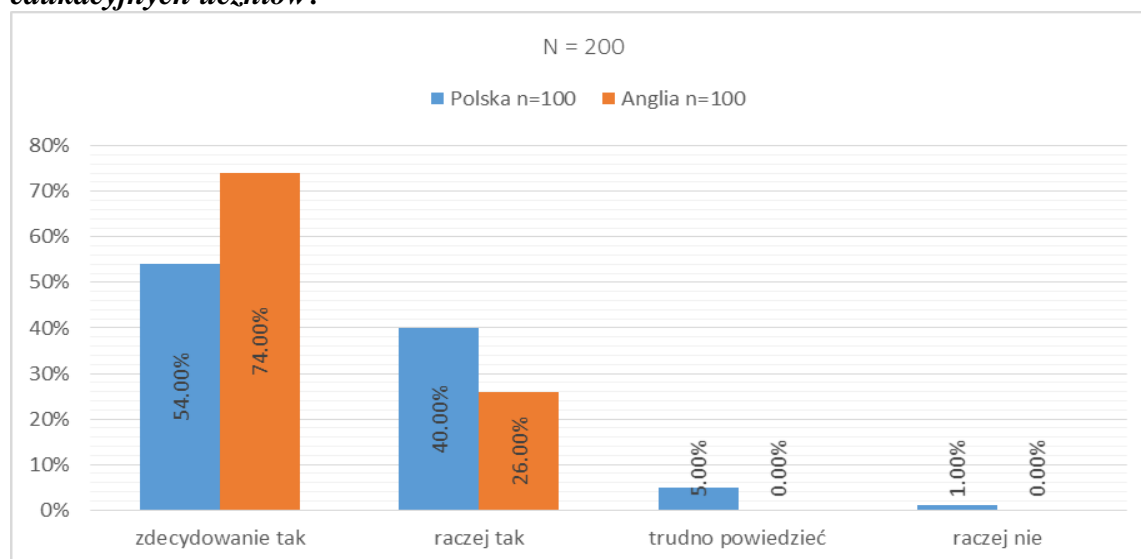
Pytanie	U	Suma rang		Poziom istotności (p)
		Polska	Anglia	
Czy diagnozuje Pani/Pan możliwości edukacyjne swoich uczniów	5048,000	10203,00	10098,00	p=0,997

Źródło: badania własne

Jak wynika z analizy danych zaprezentowanych na wykresie nr 14, zarówno w Polsce, jak i w Anglii nauczyciele w większości wypadków, bo aż 94% i 96%, sami diagnozują możliwości edukacyjne uczniów. Analiza powiązań pomiędzy pytaniem *Czy diagnozuje Pani/Pan możliwości edukacyjne swoich uczniów?* a krajem zamieszkania nauczycieli nie daje podstaw do stwierdzenia, że są istotne powiązania $p > 0,05$. Oznacza to, że w świetle wypowiedzi nauczycieli, nie istnieje zależność pomiędzy systemem edukacyjnym a diagnozowaniem możliwości edukacyjnych uczniów. Uzyskane wyniki obliczeń statystycznych ($U=5048,000$, $p=0,997$) wskazują na brak występowania istotnych statystycznie różnic wśród angielskich i polskich nauczycieli w zakresie diagnozowania możliwości edukacyjnych uczniów. Oznacza to, że nauczyciele, bez względu na kraj pochodzenia, w **równym stopniu** diagnozują możliwości edukacyjne swoich uczniów. Należy tu zaznaczyć, że możliwości edukacyjne uczniów nie są jednoznaczne z identyfikowaniem uczniów zdolnych przez nauczycieli, odpowiedź na tak postawione pytanie pokazuje jednak, że nauczyciel za pomocą takiej diagnozy może starać się dostosować tempo pracy i treści do potrzeb uczniów, nie tylko tych zdolnych, jeśli tacy uczniowie znajdują się w klasie. Warto wspomnieć, że literatura przedmiotu dostarcza szeregu narzędzi do diagnozowania możliwości edukacyjnych uczniów oraz ich zdolności i uzdolnień (Sternberg, 1999; Renzulli, 2002a; Cropley, 2000; Chruszczewski, 2009; Nęcka, 2003; Limont, 2010, Dyrda 2012; Sękowski, 1997, 2004; Lewis, 1988; Uszyńska-Jarmoc, 2005, 2006, 2007; 2014 Czaja-Chudyba, 2005; Wróblewska 2009, Cybis i in. 2013).

Istotnym elementem wspierania uczniów, nie tylko zdolnych, jest prowadzenie monitoringu ich potrzeb i osiągnięć edukacyjnych na poziomie, zarówno klasowym, jak i na poziomie całej społeczności szkolnej. Dlatego też postanowiłem sprawdzić, czy taki zabieg jest realizowany w badanych krajach. Odpowiedzi nauczycieli oraz obliczenia statystyczne zostały zaprezentowane na wykresie nr 15 oraz w tabeli nr 17 oraz 18.

Wykres 15. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie: Czy w Pana/Pani szkole prowadzony jest monitoring potrzeb i osiągnięć edukacyjnych uczniów?



Źródło: badania własne

Tabela 17. Test niezależności Chi kwadrat (χ^2) dla pytania: Czy w Pana/Pani szkole prowadzony jest monitoring potrzeb i osiągnięć edukacyjnych uczniów?

Zmienna warunkująca	Chi kwadrat (χ^2)	Df	Poziom istotności (p)
Kraj	10,81222	df=4	p=,02876

Źródło: badania własne

Tabela 18. Test U Manna-Whitneya dla pytania: Czy w Pana/Pani szkole prowadzony jest monitoring potrzeb i osiągnięć edukacyjnych uczniów?

Pytanie	U	Suma rang		Poziom istotności (p)
		Polska	Anglia	
Czy w Pana/Pani szkole prowadzony jest monitoring potrzeb i osiągnięć edukacyjnych uczniów?	4057,00	11194,00	9107,00	p=0,016

Źródło: badania własne

Jak wynika z analizy wykresu nr 15, w opinii badanych nauczycieli obu krajów, w ich szkołach prowadzony jest monitoring potrzeb i osiągnięć edukacyjnych uczniów zdolnych. Tylko niewielki odsetek polskich nauczycieli 5% nie miał zdania w tej kwestii. Zadowolający jest fakt, że w opiniach nauczycieli taki monitoring jest prowadzony, i że zdają oni sobie sprawę z jego istotnej roli we wspieraniu uczniów w rozwoju ich potencjału zdolności czy talentu. Analiza powiązań pomiędzy pytaniem *Czy w Pana/Pani szkole prowadzony jest monitoring potrzeb i osiągnięć edukacyjnych uczniów?* a krajem zamieszkania nauczycieli daje podstawy do stwierdzenia, że zmienne są zależne $p=0,028$. Oznacza to, iż, w świetle wypowiedzi nauczycieli, **istnieje zależność** pomiędzy systemem edukacyjnym a monitorowaniem potrzeb i osiągnięć edukacyjnych uczniów. Również uzyskane wyniki obliczeń statystycznych

($U=4057,000$, $p=0,016$) wskazują na występowanie istotnych statystycznie różnic wśród angielskich i polskich nauczycieli w zakresie prowadzenia monitoringu potrzeb i osiągnięć edukacyjnych uczniów. Z analizy danych wynika, że w angielskich szkołach w porównaniu z polskimi **częściej** prowadzi się taki monitoring.

Wylanianie uczniów zdolnych ze społeczności klasowej czy szkolnej jest powiązane ściśle z elementem diagnozy, na podstawie której ocenia się, czy uczeń jest zdolny lub posiada pewien potencjał zdolności. W związku z tym, że nauczyciele diagnozują możliwości edukacyjne swoich uczniów oraz że prowadzony jest monitoring ich potrzeb i osiągnięć edukacyjnych, starałem się dowiedzieć, za pomocą jakich metod/kryteriów wylania się uczniów zdolnych. Nauczyciele mogli wybrać z udostępnionej kafeterii więcej niż jedną odpowiedź. Otrzymane wyniki oraz obliczenia statystyczne zostały zaprezentowane w tabeli nr 19 oraz 20.

Tabela 19. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie: *Które z kryteriów jest nadrzędne podczas wylaniania uczniów zdolnych w Pana/Pani szkole?*

Kryterium	Procent odpowiedzi nauczycieli angielskich N=100	Procent odpowiedzi nauczycieli polskich N=100
konkretne uzdolnienia w danej dziedzinie	66%	25%
doskonałe wyniki w nauce	77%	14%
ponadprzeciętne osiągnięcia w konkursach, zawodach	37%	26%

Źródło: opracowanie własne

Tabela 20. Test U Manna-Whitneya dla pytania: *Które z kryteriów jest nadrzędne podczas wylaniania uczniów zdolnych w Pana/Pani szkole?*

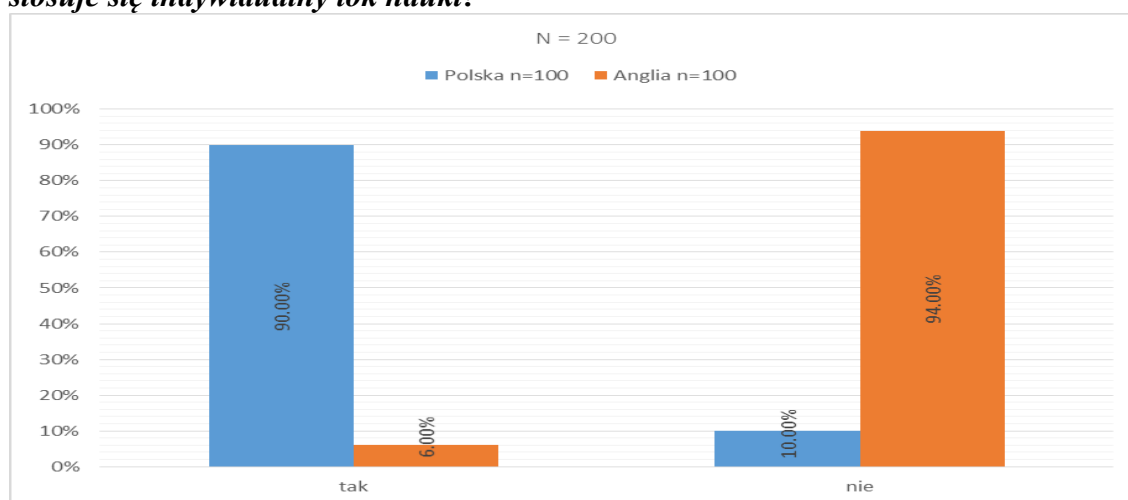
Kryterium	U	Suma rang		Poziom istotności (p)
		Polska	Anglia	
konkretne uzdolnienia w danej dziedzinie	3017,000	8168,00	12133,00	$p=0,00001$
doskonałe wyniki w nauce	1911,500	7062,50	13238,00	0,00000

Źródło: badania własne

Analiza wyników zaprezentowanych w tabeli nr 15 i 16 wskazuje na występowanie istotnych statystycznie różnic wśród angielskich i polskich nauczycieli w obrębie kryterium wylaniania uczniów zdolnych w badanych szkołach. Angielscy nauczyciele w porównaniu z polskimi w **większym stopniu** wykorzystują kryterium konkretnego uzdolnienia w danej dziedzinie oraz doskonałych wyników w nauce podczas wylaniania uczniów zdolnych w badanych szkołach.

W Polsce możliwość podjęcia indywidualnego toku nauki została zdefiniowana w Rozporządzeniu z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie *warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki* (Dz. U. z 2002 r. Nr 3, poz. 28). W myśl rozporządzenia uczniowie mają możliwość podjęcia indywidualnego toku nauki, czy to z powodu choroby czy też wykazywanych przez nich zdolności. W Anglii natomiast to, jakie metody i tok nauczania będą stosowane przez szkołę, zależy od wieku dziecka oraz zasobów, jakimi szkoła dysponuje. Nauczyciele w szkołach podstawowych dzięki szkoleniom i pomocy koordynatorów mogą planować rozszerzanie i wzbogacanie wiedzy uczniów. Gdy tylko pozwala na to program nauczania, uczeń może pracować z inną kadrą lub starszymi klasami na ustalonych warunkach. Struktury szkół ponadpodstawowych (secondary school) dają dodatkowy zakres możliwości różnicowania programu nauczania i umieszczania uczniów w środowiskach korespondujących z ich umiejętnościami. Strategie dostępne dla szkół w Anglii zależą od ich unikalnych warunków, ale na przestrzeni ostatnich lat zostało wypracowanych wiele pozytywnych praktyk w tym obszarze. Powyższe przesłanki skłoniły mnie do przyjrzenia się temu, czy taki sposób indywidualnego podejścia do uczniów zdolnych jest realizowany w badanych szkołach. Otrzymane wyniki oraz obliczenia statystyczne zostały zaprezentowane na wykresie nr 16 oraz w tabelach 21 oraz 22

Wykres 16. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie *Czy w Pana/Pani szkole w stosunku do uczniów wybitnie uzdolnionych stosuje się indywidualny tok nauki?*



Źródło: badania własne

Tabela 21. Test niezależności Chi kwadrat (χ^2) dla pytania: Czy w Pana/Pani szkole w stosunku do uczniów wybitnie uzdolnionych stosuje się indywidualny tok nauki?

Zmienna warunkująca	Chi kwadrat (χ^2)	df	Poziom istotności (p)
Kraj	148,0417	df=2	p=0,0000

Zródło: badania własne

Tabela 22. Test U Manna-Whitneya dla pytania: Czy w Pana/Pani szkole w stosunku do uczniów zdolnych stosuje się indywidualny tok nauki?

Pytanie	U	Suma rang		Poziom istotności (p)
		Polska	Anglia	
Czy w Pana/Pani szkole w stosunku do uczniów wybitnie uzdolnionych stosuje się indywidualny tok nauki?	691,000	5842,00	14459,00	p=0,00001

Zródło: badania własne

Analiza wyników badań wskazuje, że w angielskiej badanej szkole nie stosuje się indywidualnego toku nauczania, w odróżnieniu od polskiej rzeczywistości, gdzie większość nauczycieli twierdzi, że stosuje w stosunku do uczniów zdolnych indywidualny tok nauki. Analiza powiązań pomiędzy pytaniem *Czy w Pana/Pani szkole w stosunku do uczniów wybitnie uzdolnionych stosuje się indywidualny tok nauki?* a krajem zamieszkania nauczycieli daje podstawy do stwierdzenia, że istnieje zależność pomiędzy zmiennymi $p < 0,05$. Jednocześnie uzyskane wyniki testem U Manna-Whitneya ($U=691,000$, $p=0,000$) wskazują na występowanie istotnych statystycznie różnic wśród angielskich i polskich szkół w zakresie stosowania indywidualnego toku nauki w stosunku do uczniów zdolnych. To oznacza, iż w świetle wypowiedzi nauczycieli, istnieje zależność pomiędzy systemem edukacyjnym a realizowaniem indywidualnego toku nauczania. Z uzyskanych danych wynika, że w angielskich szkołach w porównaniu z polskimi w **mniejszym stopniu** stosuje się indywidualny tok nauki. Wynik ten jednak jest spowodowany tym, że najprawdopodobniej angielscy nauczyciele nie do końca zrozumieli znaczenie pojęcia, ponieważ w ich systemie edukacyjnym funkcjonują inne formy wspomagania ucznia zdolnego niż w polskiej szkole. Taki stan rzeczy potwierdzają dodatkowe konsultacje z dyrektorem szkoły, który wyjaśnił, że w brytyjskiej rzeczywistości edukacyjnej nie stosuje się indywidualnego toku nauczania w stosunku do uczniów, gdyż uczniowie skupiani są w klasie zgodnie z profilem swoich zainteresowań, poza tym mają dodatkowo do wyboru ponad 100 różnych zajęć, dzięki czemu mogą zaspokoić swoje intelektualne, psychiczne i fizyczne potrzeby. Również dane pochodzące od polskich nauczycieli należy skonfrontować z faktem, ich pozyskane zostały ze szkół ponadgimnazjalnych, które z założenia rekrutują zwiększoną liczbę uczniów zdolnych, toteż uzyskane od

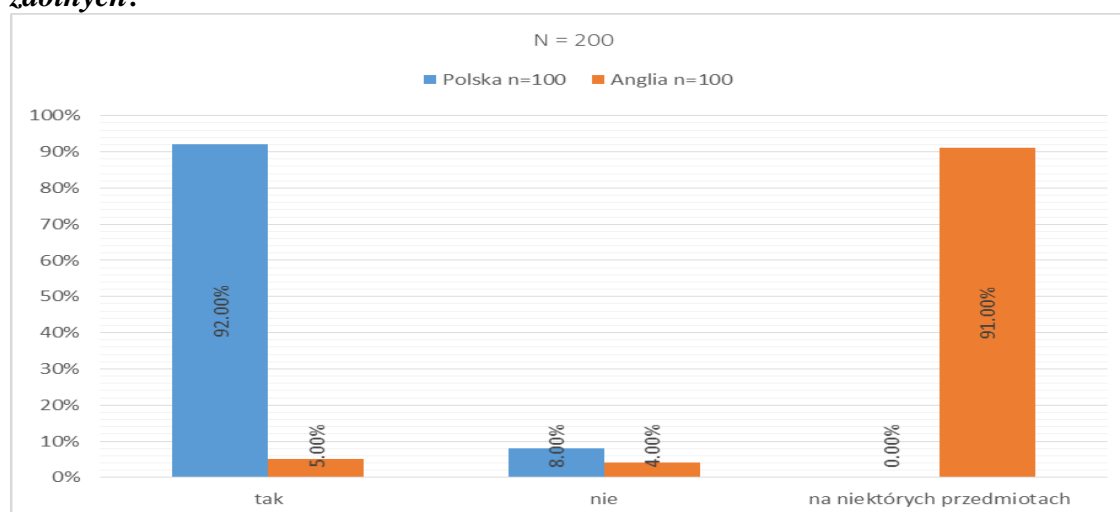
nauczycieli wyniki także nie oddają w pełni obrazu wspomagania uczniów zdolnych poprzez indywidualny tok nauki w polskim systemie edukacyjnym.

Pomimo różnic w odpowiedziach angielskich i polskich nauczycieli, niezaprzeczalny jest fakt, że w obu badanych krajach uczniowieolni mają wiele możliwości indywidualizowania swoich potrzeb w ramach powszechnego systemu szkolnictwa. Odbywa się to przede wszystkim w postaci rozwiązań wykorzystujących możliwość uczestnictwa w bardziej zaawansowanych zajęciach na wyższym poziomie w grupach o zróżnicowanym poziomie zdolności oraz w kształceniu indywidualizowanym lub indywidualizowanym programie nauczania w grupach o zróżnicowanym poziomie zdolności. W Anglii i Polsce uczniowie mają możliwość realizowania tak zwanej szybkiej ścieżki edukacyjnej, czyli przyspieszania kształcenia w czasie.

2.4 Segregacja uczniów w perspektywie uzdolnień, w relacji badanych nauczycieli

Skupianie uczniów zdolnych w jednej klasie jest jednym z zabiegów, które stosuje się podczas wspierania uczniów zdolnych, szczególnie w Anglii. Celem tego zabiegu ma być stworzenie grup o podobnym statusie intelektualnym, ale również o podobnych zainteresowaniach i często odbywa się to już na poziomie rekrutacji do danej szkoły. Otrzymane wyniki dotyczące segregacji uczniów zdolnych w badanych szkołach zostały zaprezentowane na wykresie nr 17.

Wykres 17. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie: Czy w Pana/Pani szkole tworzy się klasy, w których skupia się uczniów zdolnych?



Źródło: badania własne

Analizy otrzymanych wyników wskazują na to, że w badanych szkołach tworzy się klasy, w których umieszcza się uczniów zdolnych, z tą różnicą, że angielscy nauczyciele podkreślali, iż skupianie zdolnych uczniów w jednej klasie odbywa się na niektórych przedmiotach. I to jest rozwiązanie systemowe charakterystyczne dla angielskiej szkoły. Natomiast polscy nauczyciele w większości odpowiadali, że takie klasy się tworzy. Aby analiza otrzymanych wyników była poprawna, postanowiłem nie uwzględniać przy tym pytaniu analiz statystycznych, które wprowadzały w błąd. Interpretacji otrzymanych wyników dokonałem na podstawie wykresu, własnego doświadczenia oraz wiedzy zdobytej podczas studiowania literatury przedmiotu i dokumentów stanowiących prawo oświatowe Polski i Anglii w zakresie kształcenia uczniów zdolnych. W związku z tym, na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że zarówno w polskich, jak i angielskich szkołach tworzy się klasy, w których skupia się uczniów zdolnych w **równym stopniu**, w Polsce w szczególności są to klasy sportowe.

Jeśli nauczyciel odpowiedział twierdząco na wyżej postawione pytanie, został poproszony w pytaniu otwartym o podanie metod rekrutacji w oparciu, o które skupia się w jednej klasie uczniów zdolnych. Uzyskane odpowiedzi poddałem kategoryzacji. Otrzymane wyniki zostały zaprezentowane w tabeli nr 23.

Tabela 23. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie: *W oparciu o jakie metody skupia się w jednej klasie uczniów zdolnych?*

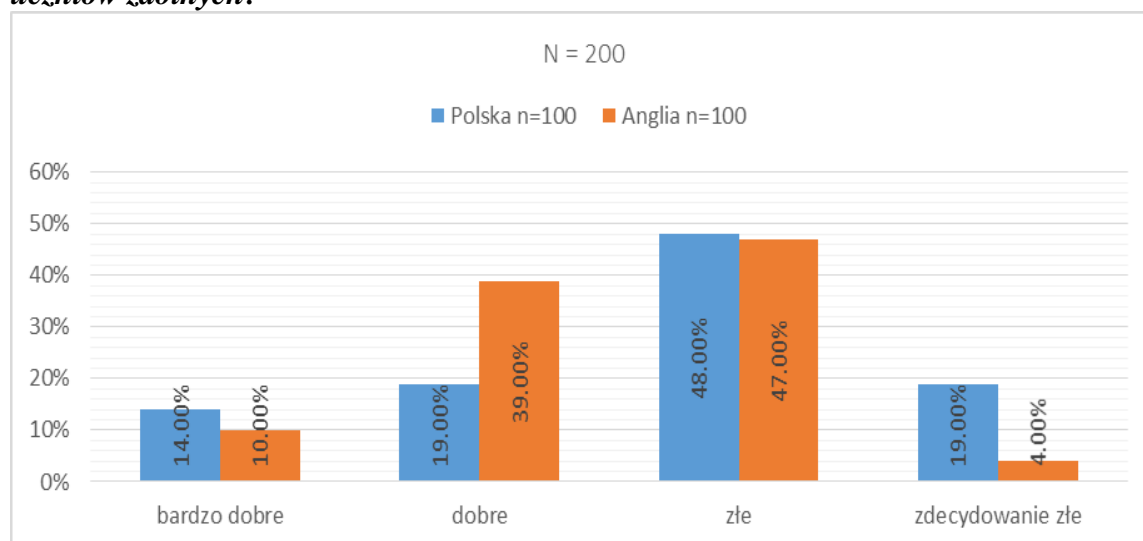
Kryterium	Procent odpowiedzi nauczycieli angielskich N=100	Procent odpowiedzi nauczycieli polskich N=100
Wewnętrzny test/ egzamin	98%	14%
Wyniki egzaminów zewnętrznych/ analiza świadectw	2%	42%
Rodzaj zdolności/ uzdolnień przedmiotowych	0	14%
Zainteresowania uczniów	0	28%

Źródło: badania własne

Dane od nauczycieli angielskich pokazały, że uczniów zdolnych skupia się w jednej klasie przede wszystkim na podstawie wyników wewnętrznego testu (98%), natomiast w polskich szkołach uczniów zdolnych skupia się w jednej klasie najczęściej na podstawie egzaminów zewnętrznych oraz zainteresowań uczniów. Rzadziej na zgrupowanie w jednej klasie uczniów w polskich szkołach wpływ mają uzdolnienia przedmiotowe oraz wyniki testu wewnętrznego. Jednocześnie wartości testu chi-kwadrat ($X^2=81,127$; $p<0,001$) wskazują na istotne różnice w doborze metod skupiania zdolnych uczniów w jednej klasie w szkołach angielskich oraz polskich, co obrazuje tabela numer 20. Znajomość polskiego, jak i angielskiego systemu edukacji i pracy szkół, pokazuje, że jest to właściwość charakterystyczna dla badanych systemów.

Tworzenie odrębnych klas czy, tym bardziej, szkół dla uczniów zdolnych czasami budzi niepokój ze strony, zarówno nauczycieli, jak i rodziców. Jest on powodowany tym, iż obecnie tendencją w edukacji jest nastawienie na egalitaryzm, a omawiana segregacja może być uznana za formę elitaryzmu. Podczas badania nauczyciele zostali poproszeni o wybór stwierdzenia, które jest im najbliższe, a mianowicie: 1 - że jest to bardzo dobre rozwiązanie, gdyż program zawierałby elementy nauczania dostosowane do wyższego poziomu wiedzy; 2 - że jest to dobre rozwiązanie, choć ma również swoje słabe strony; 3 - jest to złe rozwiązanie; 4 - jest to zdecydowanie złe rozwiązanie. Otrzymane wyniki oraz obliczenia statystyczne zostały zaprezentowane na wykresie nr 18 oraz w tabelach 24 i 25.

Wykres 18. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie *Jakie jest Pana/Pani zdanie na temat tworzenia odrębnych szkół dla uczniów zdolnych?*



Źródło: badania własne

Tabela 24. Test niezależności Chi kwadrat (χ^2) dla pytania: *Jakie jest Pana/Pani zdanie na temat tworzenia odrębnych szkół dla uczniów zdolnych?*

Zmienna warunkująca	Chi kwadrat (χ^2)	df	Poziom istotności (p)
Kraj	17,72078	df=4	p=,00332

Źródło: badania własne

Tabela 25. Test U Manna-Whitneya dla pytania: *Jakie jest Pana/Pani zdanie na temat tworzenia odrębnych szkół dla uczniów zdolnych?*

Pytanie	U	Suma rang		Poziom istotności (p)
		Polska	Anglia	
Jakie jest Pana/Pani zdanie na temat tworzenia odrębnych szkół dla uczniów zdolnych?	4076,500	11174,50	9126,50	p=0,019

Źródło: badania własne

Rozkłady odpowiedzi na powyższe pytanie w obu grupach nauczycieli są do siebie zbliżone i ponad połowa badanych w obu krajach uważa, że rozwiązanie to jest złe, z większą inklinacją polskich nauczycieli do podkreślania, że jest to zdecydowanie złe rozwiązanie. Natomiast w grupie nauczycieli angielskich widać, że zdania są podzielone. Blisko połowa nauczycieli uważa, że jest to dobre lub bardzo dobre rozwiązanie, tylko niewiele ponad połowa uważa, że jest to złe rozwiązanie. Analiza powiązań pomiędzy pytaniem *Jakie jest Pana/Pani zdanie na temat tworzenia odrębnych szkół dla uczniów zdolnych?* a krajem zamieszkania nauczycieli daje podstawy do stwierdzenia, że istotne powiązania są zmienne ($p < 0,05$). To oznacza, iż w świetle wypowiedzi nauczycieli, istnieje zależność pomiędzy systemem edukacyjnym a opinią na temat tworzenia odrębnych szkół dla uczniów zdolnych. Jednocześnie uzyskane wyniki obliczeń statystycznych ($U=4076,500$, $p=0,019$) wskazują na

występowanie istotnych statystycznie różnic w opiniach angielskich i polskich nauczycieli w zakresie tworzenia odrębnych szkół dla uczniów zdolnych. Polscy nauczyciele w porównaniu z angielskimi w **większym stopniu** oceniają to rozwiązanie jako złe.

Jeśli nauczyciel uznał, że tworzenie odrębnych szkół dla uczniów zdolnych jest złym lub bardzo złym rozwiązaniem, chciałem dowiedzieć się, dlaczego tak uważa. W związku z tym poprosiłem nauczycieli o wybór stwierdzenia, które w jego odczuciu sprawia, że jest to złe bądź bardzo złe rozwiązanie. Nauczyciele często zaznaczali więcej niż jedną odpowiedź. Otrzymane wyniki oraz obliczenia statystyczne zostały zaprezentowane w tabelach numer 26 i 27.

Tabela 26. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie: *Jakie ma Pan/i obawy związane z tworzeniem odrębnych szkół dla uczniów zdolnych?*

Obawy	Procent odpowiedzi nauczycieli angielskich N=100	Procent odpowiedzi nauczycieli polskich N=100
tworzenie w społeczeństwie opinii na temat gorszych i lepszych uczniów, z gorszych i lepszych szkół	37 %	29 %
tworzenie sztucznych podziałów, powodujących, że gorszy uczeń nie może być lepszy, przez co uczniowie mogą nie starać się już być zdolniejszymi	54 %	28 %
nie zawsze niższy poziom wiedzy i umiejętność idzie w parze z naturalnymi uzdolnieniami, zdarza się również tak, że jest to związane z sytuacją rodzinną/ otoczenia, której poprawa zwiększa chęć	54 %	31%

Źródło: opracowanie własne

Tabela 27. Test U Manna-Whitneya dla pytania: *Jakie ma Pan/i obawy związane z tworzeniem odrębnych szkół dla uczniów zdolnych?*

Obawy	U	Suma rang		Poziom istotności (p)
		Polska	Anglia	
tworzenie sztucznych podziałów, powodujących, że gorszy uczeń nie może być lepszy, przez co uczniowie mogą nie starać się już być zdolniejszymi	3773,000	8924,00	11377,00	p= 0,001
nie zawsze niższy poziom wiedzy i umiejętność idzie w parze z naturalnymi uzdolnieniami, zdarza się również tak, że jest to związane z sytuacją rodzinną/ otoczenia, której poprawa zwiększa chęć rozwijania zdolności	3873,000	9024,00	11277,00	p=0,004

Źródło: badania własne

Uzyskane wyniki obliczeń statystycznych ($U=3773,000$, $p=0,001$; $U=3873,000$, $p=0,004327$) wskazują na występowanie istotnych statystycznie różnic między angielskimi i polskimi nauczycielami w zakresie obaw związanych z tworzeniem odrębnych szkół dla uczniów zdolnych. Różnice te występują w dwóch kategoriach, a mianowicie, angielscy nauczyciele w porównaniu z polskimi w **większym stopniu** uważają: że takie rozwiązanie powoduje tworzenie sztucznych podziałów, sprawiających, że gorszy uczeń nie stara się być lepszym, zdolniejszym oraz, że nie zawsze niższy poziom wiedzy i umiejętność idzie w parze z naturalnymi uzdolnieniami. Zdarza się również tak, że obawy są związane z sytuacją rodzinną/ otoczenia, której poprawa, ich zdaniem, zwiększa chęć pracy ucznia nad poziomem własnych zdolności.

Z jednej strony obawy te po części związane są, jak wykazuje powyższa analiza, z pojęciem elitaryzmu takiej szkoły oraz tego, że nauczyciele obawiają się reakcji rodziców na dobór zdolnych, którzy często uważają, że należy więcej uwagi poświęcać uczniom z problemami, niż tym zdolnym, którzy, jak mówią rodzice, sami „sobie jakoś poradzą”. Takie myślenie jest, oczywiście, błędne, gdyż każdy uczeń - nie tylko ten, który ma problemy w nauce - może potrzebować pomocy.

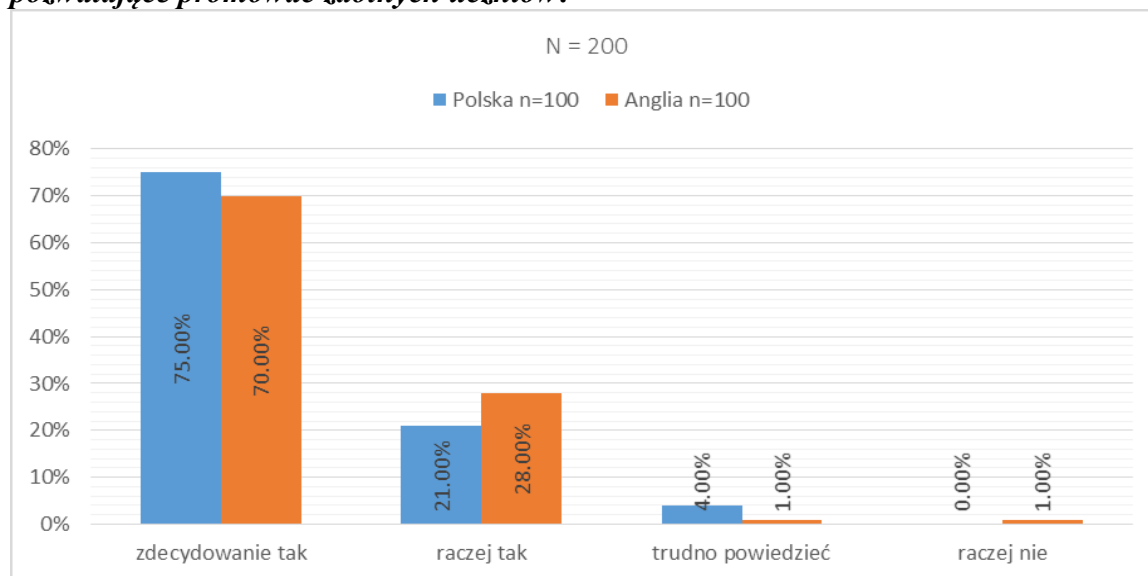
Z drugiej jednak strony, obawy nauczycieli polskich można również tłumaczyć błędnym rozumieniem pojęcia egalitaryzmu w myśl „każdemu jednakowo”, „wszystkie dzieci są zdolne” (Cieślakowska, 2008, s. 36). Tymczasem, jak podkreśla Wiesława Limont (2004, s.32), rozumienie tego pojęcia w takich kategoriach sprzyja „promowaniu średniactwa i średniaków”, a Andrzej Sękowski (2001), uzupełnia tę myśl przekonaniem, że jednym z istotnych elementów wpływających na odpowiedni rozwój jednostek zdolnych jest możliwość przebywania wśród osób do nich podobnych.

2.5 Formy i metody pracy oraz oferta dydaktyczno-wychowawcza wobec uczniów zdolnych, w relacji badanych nauczycieli

W opinii społecznej na temat funkcjonowania ucznia zdolnego wciąż panuje przekonanie, że skoro uczeń zdolny jest zdolny, to sam sobie jest w stanie poradzić z każdym problemem i należy go zostawić samemu sobie, aby mu nie zaszkodzić. Jak już wspomniano, takie myślenie jest błędne, ponieważ uczeń zdolny jak każdy inny potrzebuje wsparcia ze strony otaczającego go środowiska oraz promowania jego osiągnięć. W związku z powyższym zasadnym było sprawdzić, jak ową problematykę postrzegają nauczyciele i czy w ich opinii oni sami powinni podejmować działania

promujące, a tym samym wspierające uczniów zdolnych. Otrzymane wyniki oraz obliczenia statystyczne zostały zaprezentowane na wykresie numer 19 oraz tabelach numer 28 i 29.

Wykres 19. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie: Czy Pana/Pani zdaniem nauczyciele powinni podejmować działania pozwalające promować zdolnych uczniów?



Źródło: badania własne

Tabela 28. Test niezależności Chi kwadrat (χ^2) dla pytania Czy Pana/Pani zdaniem nauczyciele powinni podejmować działania pozwalające promować zdolnych uczniów?

Zmienna warunkująca	Chi kwadrat (χ^2)	df	Poziom istotności (p)
Kraj	4,911111	df=3	p=,29654

Źródło: badania własne

Tabela 29. Test U Manna-Whitneya dla pytania Czy Pana/Pani zdaniem nauczyciele powinni podejmować działania pozwalające promować zdolnych uczniów?

Pytanie	U	Suma rang		Poziom istotności (p)
		Polska	Anglia	
Czy Pana/Pani zdaniem nauczyciele powinni podejmować działania pozwalające promować zdolnych uczniów?	4783,000	9934,00	10367,00	p=0,518

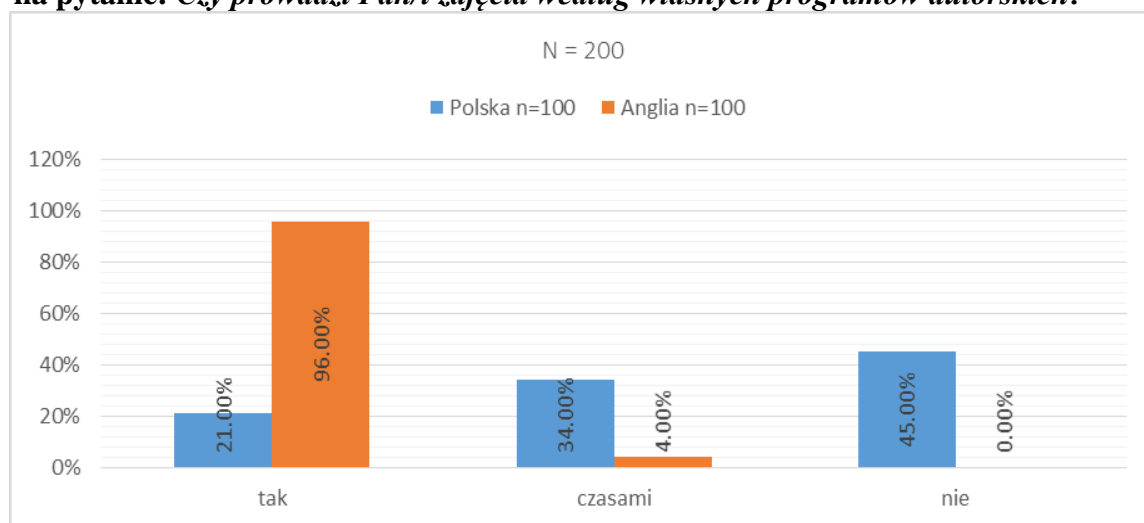
Źródło: badania własne

Analiza wyników badań pozwala stwierdzić, że odpowiedzi nauczycieli są do siebie bardzo podobne. Pomimo wspomnianej społecznej opinii na temat wspierania i promowania uczniów zdolnych 70% nauczycieli obu krajów uważa, że zdecydowanie

należy promować uczniów zdolnych, a ponad 20% z nich uważa, że raczej tak. Analiza powiązań pomiędzy pytaniem *Czy Pana/Pani zdaniem nauczyciele powinni podejmować działania pozwalające promować zdolnych uczniów?* a krajem zamieszkania nauczycieli, nie daje podstaw do stwierdzenia, że takie powiązanie ma miejsce ($p > 0,05$). To oznacza, iż w świetle wypowiedzi nauczycieli, nie istnieje zależność pomiędzy systemem edukacyjnym a podejmowaniem działań promujących uczniów zdolnych. Uzyskane wyniki obliczeń statystycznych ($U = 4783,000$, $p = 0,518$) wskazują na brak występowania istotnych statystycznie różnic wśród angielskich i polskich nauczycieli w zakresie opinii na temat podejmowania działań pozwalających promować zdolnych uczniów. Angielscy oraz polscy nauczyciele w **równym stopniu** uważają, że należy podejmować takie działania.

Kompetencje dydaktyczne są istotnym składnikiem kompetencji nauczyciela w perspektywie pracy z uczniem zdolnym (Cieślukowska, 2005; Limont 2010; Dyrda, 2012). Jednym ze składników owych kompetencji jest autonomia nauczyciela i umiejętność budowania programów autorskich wspierających ucznia zdolnego oraz chęć i możliwość ich wykorzystania. W związku z tym zapytałem nauczycieli o to czy prowadzą zajęcia według własnych programów autorskich. Otrzymane wyniki oraz obliczenia statystyczne zostały zaprezentowane na wykresie numer 20 oraz tabelach numer 30 oraz 31.

Wykres 20. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie: *Czy prowadzi Pan/i zajęcia według własnych programów autorskich?*



Źródło: badania własne

Tabela 30. Test niezależności Chi kwadrat (χ^2) dla pytania: Czy prowadzi Pan/i zajęcia według własnych programów autorskich?

Zmienna warunkująca	Chi kwadrat (χ^2)	df	Poziom istotności (p)
Kraj	6,965714	df=2	p=,11863

Źródło: badania własne

Tabela 31. Test U Manna-Whitneya dla pytania: Czy prowadzi Pan/i zajęcia według własnych programów autorskich

Pytanie	U	Suma rang		Poziom istotności (p)
		Polska	Anglia	
Czy prowadzi Pan/i zajęcia według własnych programów autorskich?	1212,000	14039,00	6262,00	p=0,000

Źródło: badania własne

Analiza uzyskanych od nauczycieli danych uwidacznia różnice w podejmowaniu inicjatywy w zakresie tworzenia własnych programów autorskich. Ponad 90% badanych angielskich nauczycieli prowadzi takie zajęcia, zaś nauczyciele polscy, choć mają taką możliwość, podejmują te działania w ograniczonym zakresie. Tylko 22% nich zadeklarowało, że prowadzi zajęcia według swoich programów, 34% stosowało swoje programy tylko czasami. Jednocześnie analiza powiązań pomiędzy pytaniem *Czy prowadzi Pan/i zajęcia według własnych programów autorskich?* a krajem zamieszkania nauczycieli daje podstawy do stwierdzenia, że zmienne są zależne $p<0,05$. To oznacza, iż w świetle wypowiedzi nauczycieli **istnieje wyraźna zależność** pomiędzy systemem edukacyjnym a prowadzeniem zajęć według własnych programów autorskich. Uzyskane wyniki obliczeń statystycznych ($U=1212,000$, $p=0,000$) wskazują również na występowanie istotnych statystycznie różnic wśród angielskich i polskich nauczycieli w zakresie prowadzenia zajęć według własnych programów autorskich. Oznacza to, że polscy nauczyciele w porównaniu z angielskimi rzadko tworzą własne programy autorskie i prowadzą według nich zajęcia.

W licznych poradnikach⁸⁵ wspomagających nauczyciela w pracy z uczniem zdolnym wskazywanych jest wiele metod i formy pracy z uczniem zdolnym, a ich wybór w dużej mierze zależy od przygotowania nauczyciela i rozpoznania przez niego potrzeb uczniów zdolnych. Najczęściej wymienianymi metodami wspomagania ucznia zdolnego, zarówno w Polsce, jak i Anglii, są między innymi: metoda problemowa, metoda kształcąca wyszukiwanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł, metoda kształcąca zastosowanie nabytej wiedzy w praktyce, metoda rozwijania

⁸⁵ Por. wyniki badań omówione w części IV rozdział 1. pracy, s. 145-148.

zainteresowań; metoda kształcąca umiejętność porozumiewania się w różnych sytuacjach; metoda kształcąca umiejętność prezentowania własnych poglądów. Natomiast stosowane formy wspomagania to stopniowe zwiększanie wymagań, udział w konkursach i olimpiadach, indywidualizacja nauczania poprzez realizację zadań o charakterze interdyscyplinarnym, pomoc w przygotowaniu się do konkursów przedmiotowych i interdyscyplinarnych, zachęcanie ucznia do samodzielnego uczestnictwa w wydarzeniach pozaszkolnych, takich jak: warsztaty, obozy, kółka zainteresowań oraz zachęcanie do pracy grupowej poprzez oferowanie uczestnictwa w kołach zainteresowań, udział w warsztatach, wykładach, seminariach, konkursach szkolnych, konkursach pozaszkolnych, rozgrywkach przedmiotowych, pokazach, przeglądach, prezentacjach, zawodach, turniejach, meczach, wycieczkach edukacyjnych czy też opracowywanie przez nauczycieli programów rozwijania zdolności kierunkowych - matematycznych, literackich, artystycznych, społecznych i innych. W związku powyższym, poprosiłem nauczycieli o wskazanie tych metod, które sami wykorzystują w pracy z uczniem zdolnym. Nauczyciele mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź. Otrzymane wyniki oraz obliczenia statystyczne zostały zaprezentowane w tabeli 32 oraz 33.

Tabela 32. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie: *W jaki sposób podejmuje Pan/i zadania związane z pracą z uczniem zdolnym?*

Sposoby pracy z uczniem zdolnym	Procent odpowiedzi nauczycieli angielskich N=100	Procent odpowiedzi nauczycieli polskich N=100
stopniowe zwiększanie wymagań edukacyjnych	97%	63%
prowadzenie kół zainteresowań	95%	81%
praca indywidualna podczas lekcji	97%	56%
przygotowanie do konkursów i olimpiad	94%	83%
prezentacja umiejętności i osiągnięć uczniów zdolnych	95%	43%
zlecanie dodatkowych zadań (referaty, prezentacje tematyczne)	95%	64%
prowadzenie zajęć według programów autorskich	93%	14%
wykorzystywanie podczas zajęć wiadomości pozaszkolnych uczniów zdolnych	91%	65%

Źródło: badania własne

Tabela 33. Test U Manna-Whitneya dla pytania: W jaki sposób podejmuje Pan/i zadania związane z pracą z uczniem zdolnym?

Sposoby pracy z uczniem zdolnym	U	Suma rang		Poziom istotności (p)
		Polska	Anglia	
stopniowe zwiększanie wymagań edukacyjnych	U=3351,500	8502,50	11798,50	p=0,000
praca indywidualna podczas lekcji	U=3001,500	8152,50	12148,50	p=0,000
prezentacja umiejętności i osiągnięć uczniów zdolnych	U=2602,500	7753,50	12547,50	p=0,000
zlecanie dodatkowych zadań (referaty, prezentacje tematyczne),	U=3502,500	7753,50	12547,50	p=0,000
prowadzenie zajęć według programów autorskich	U=3502,500	6254,50	14046,50	p=0,000
wykorzystywanie podczas zajęć wiadomości pozaszkolnych uczniów zdolnych	U=3754,500	8905,50	11395,50	p=0,001

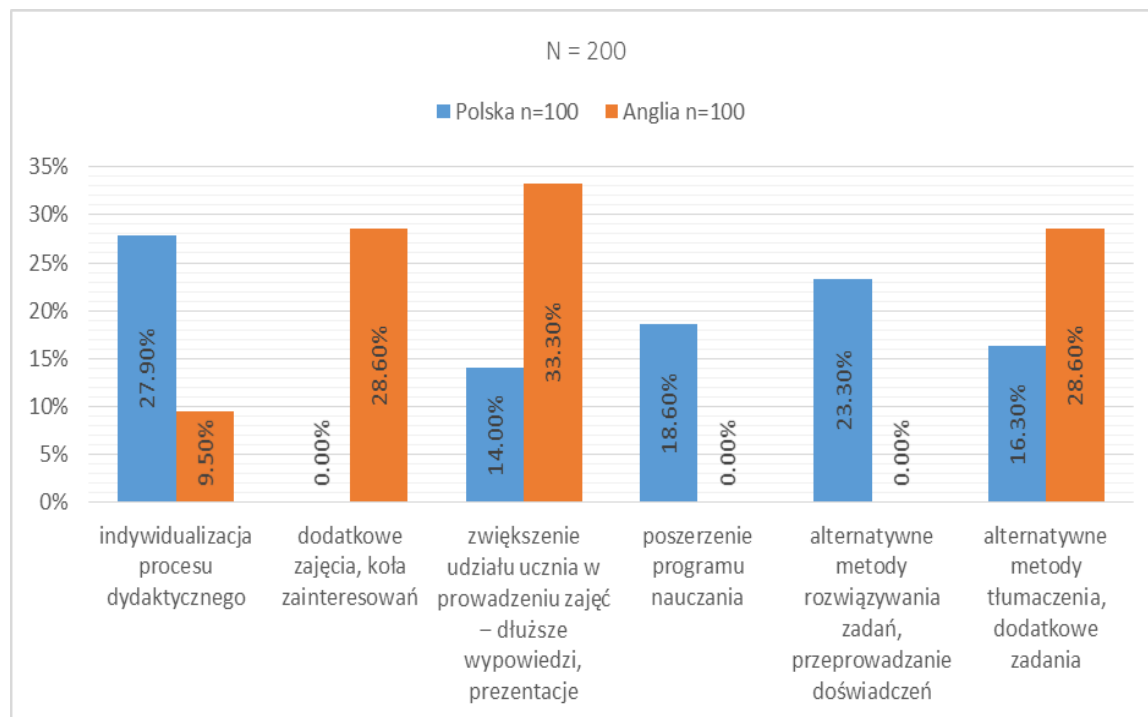
Zródło: badania własne

Uzyskane wyniki obliczeń statystycznych (U=3351,500, p=0,000, U=3001,500, p=0,000; U=2602,500, p=0,000; U=3502,500, p=0,000; U=3502,500, p=0,000; U=3754,500, p=0,001) wskazują na występowanie istotnych statystycznie różnic wśród angielskich i polskich nauczycieli. Różnice te występują w sposobie podejmowania zadań związanych z pracą z uczniem zdolnym w kilku kategoriach. Angielscy nauczyciele w porównaniu z polskimi w **większym stopniu** wykorzystują stopniowe zwiększanie wymagań edukacyjnych; prace indywidualną na lekcji; wykorzystują zlecanie dodatkowych zadań (referaty, prezentacje tematyczne), a podczas zajęć wykorzystują wiadomości pozaszkolne uczniów zdolnych oraz częściej prowadzą zajęcia według programów autorskich oraz prezentację umiejętności i osiągnięć uczniów zdolnych. Analiza wyników badań pozwala również stwierdzić, że wśród polskich nauczycieli przeważa przygotowywanie do olimpiad (83%) oraz prowadzenie kół zainteresowań (81%). Jednocześnie wyniki badań uzyskane wśród polskich nauczycieli pokazują, że nic się nie zmieniło w tej kwestii od 10 lat. Już w 2006 roku badania T. Gizy (2006) oraz późniejsze M. Stańczak (2009), czy A. Hłobił (2010), oraz B. Dyrdy (2012) wykazały, że typowymi działaniami kierowanymi do uczniów zdolnych w szkołach są przygotowanie do olimpiad i konkursów oraz tworzenie kół zainteresowań.

W swoich badaniach chciałem się również dowiedzieć, czy zdolni uczniowie zgłaszają swoim nauczycielom propozycję metod, za pomocą których chcieliby się uczyć. Dlatego też, poprosiłem nauczycieli w pytaniu otwartym, o wskazanie *czego najczęściej dotyczą propozycje metod nauczania (zainteresowania) zgłaszane przez*

uczniów zdolnych? Uzyskane odpowiedzi, poddałem kategoryzacji, a wyniki zostały zaprezentowane na wykresie numer 21.

Wykres 21. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie: Czego najczęściej dotyczą propozycje metod nauczania (zainteresowania) uczniów zdolnych?



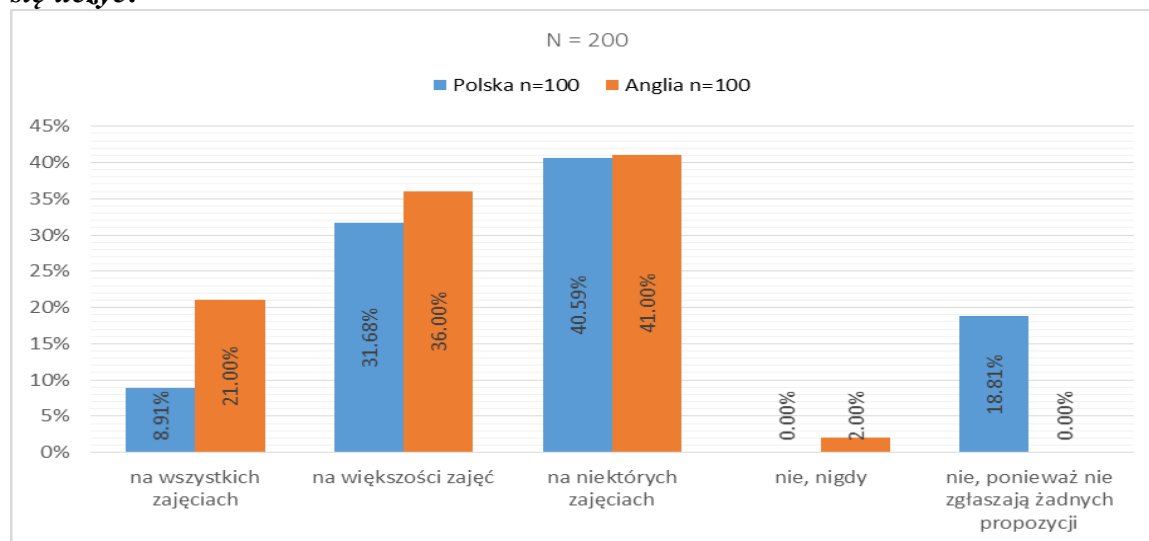
Źródło: badania własne

W przypadku angielskich uczniów najczęściej wymieniane propozycje form pracy i nauczania to zwiększenie udziału ucznia w prowadzeniu zajęć poprzez przygotowywanie prezentacji czy dłuższe wypowiedzi, wprowadzenie dodatkowych zajęć, takich jak koła zainteresowań oraz stosowanie alternatywnych metod tłumaczenia, natomiast polscy uczniowie najczęściej wspominali o indywidualizacji procesu dydaktycznego, stosowaniu alternatywnych metod rozwiązywania zadań, np. poprzez prowadzenie doświadczeń oraz domagali się poszerzenia programu nauczania (wykres 21). Analiza uzyskanego materiału badawczego obrazuje, że metody nauczania proponowane przez uczniów polskich i angielskich w znacznym stopniu różniły się od siebie, na co wskazują wartości testu chi-kwadrat ($\chi^2=26,195$; $p<0,001$). To oznacza, iż w świetle wypowiedzi nauczycieli, **istnieje zależność** pomiędzy systemem edukacyjnym a propozycjami metod nauczania uczniów zdolnych.

Jak zostało przedstawione na wykresie numer 21, uczniowie zgłaszają nauczycielom liczne propozycje metod pracy nad wspomaganiem zdolności. Warto

podkreślić, że realny wpływ uczniów na kształtowanie przestrzeni szkolnej czy też edukacyjnej może przyczynić się do lepszego wykorzystania drzemiącego w nich potencjału. W związku z tym, zapytałem nauczycieli, czy propozycje zgłaszanych przez uczniów metod pracy i nauczania są przez uczących brane pod uwagę. Otrzymane wyniki oraz obliczenia statystyczne zostały zaprezentowane na wykresie nr 22 oraz w tabeli nr 34.

Wykres 22. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie: *Czy bierze Pan/i pod uwagę opinie uczniów zdolnych o tym, jak chcieliby się uczyć?*



Źródło: badania własne

Tabela 34. Test U Manna-Whitneya dla pytania: *Czy bierze Pan/i pod uwagę opinie uczniów zdolnych o tym, jak chcieliby się uczyć?*

Pytanie	U	Suma rang		Poziom istotności (p)
		Polska	Anglia	
Czy bierze Pan/i pod uwagę opinie uczniów zdolnych o tym, jak chcieliby się uczyć?	3680,000	11571,00	8730,00	p=0,001

Źródło: badania własne

Uzyskane wyniki ($U=3680,000$, $p=0,001$) wskazują na występowanie istotnych statystycznie różnic w opinii angielskich i polskich nauczycieli w zakresie brania pod uwagę opinii uczniów zdolnych przez badanych nauczycieli. Angielscy nauczyciele w porównaniu z polskimi w większym stopniu biorą pod uwagę zdanie uczniów. Analiza wyników badań pozwala na stwierdzenie, że uczniowie w angielskim systemie edukacyjnym mają **realny wpływ** na to, czego i za pomocą jakich metod chcą się uczyć, a nauczyciele są otwarci na zgłaszane przez nich propozycje.

W kolejnym pytaniu nauczyciele zostali poproszeni o wybór trzech metod/form pracy z uczniem zdolnym, które ich zdaniem przynoszą najlepsze efekty. Otrzymane wyniki oraz obliczenia statystyczne zostały zaprezentowane w tabeli numer 35 oraz 36.

Tabela 35. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie: *Spośród podanych form i metod pracy z uczniami zdolnymi proszę zaznaczyć co najwyżej trzy, które Pana/Pani zdaniem przynoszą najlepsze efekty?*

Formy/metody pracy z uczniami zdolnymi	Procent odpowiedzi nauczycieli angielskich N=100	Procent odpowiedzi nauczycieli polskich N=100
motywowanie do udziału w konkursach, olimpiadach	33%	84%
konsultacje indywidualne	38%	72%
samodzielna praca ucznia nad zagadnieniami wykraczającymi poza program nauczania	81%	50%
zachęcanie ucznia do samodzielnego uczestnictwa w wydarzeniach pozaszkolnych	53%	27%
prowadzenie klas autorskich	13%	9%
samodzielne opracowywanie zagadnień i prowadzenie przez ucznia zajęć dla kolegów	32%	27%
mentoring	16%	13%
żadne formy i metody pracy z uczniami zdolnymi nie są nadzwyczaj skuteczne	1%	1%

Zródło: badania własne

Tabela 36. Test U Manna-Whitneya dla pytania: *Spośród podanych form i metod pracy z uczniami zdolnymi proszę zaznaczyć co najwyżej trzy, które Pana/Pani zdaniem przynoszą najlepsze efekty?*

Formy/metody pracy z uczniami zdolnymi	U	Suma rang		Poziom istotności (p)
		Polska	Anglia	
motywowanie do udziału w konkursach, olimpiadach	U=2466,500	12784,50	7516,50	p=0,000
konsultacje indywidualne,	U=3319,000	11932,00	8369,00	p=0,000
samodzielna praca ucznia nad zagadnieniami wykraczającymi poza program nauczania,	U=3509,500	8660,50	11640,50	p=0,000
zachęcanie ucznia do samodzielnego uczestnictwa w wydarzeniach pozaszkolnych,	U=3773,500	8924,50	11376,50	p=0,001

Zródło: badania własne

Uzyskane wyniki obliczeń statystycznych (U=2466,500, p=0,000; U=3319,000, p=0,000 U=3509,500, p=0,000; U=3773,500, p=0,001) wskazują na występowanie istotnych statystycznie różnic w sposobie oceny przez angielskich i polskich

nauczycieli form i metod pracy z uczniem zdolnym przynoszących najlepsze efekty. Polscy nauczyciele w porównaniu z angielskimi w **wyższym stopniu** uważają motywowanie do udziału w konkursach, olimpiadach oraz konsultacje indywidualne za formy przynoszące najlepsze efekty w pracy z uczniem zdolnym. Natomiast angielscy nauczyciele w porównaniu z polskimi w **wyższym stopniu** uważają, że samodzielna praca ucznia nad zagadnieniami wykraczającymi poza program nauczania oraz uczestnictwo w wydarzeniach pozaszkolnych przynoszą najlepsze efekty.

Niestety, niewielka liczba w grupie polskich, jak i angielskich nauczycieli, zwraca uwagę na ważny rodzaj wsparcia, jakim jest mentoring, który niewątpliwie wyzwala potencjał zdolności drzemący w człowieku. O ile wyniki uzyskane w zakresie mentoringu nie dziwią na gruncie polskim, gdzie pojęcie to jest jeszcze mało rozpropagowane wśród nauczycieli, o tyle zaskakują w odniesieniu do szkoły angielskiej. Na tym gruncie mentoring traktowany jest jako sztandarowa forma w metodyce pracy z uczniem zdolnym. Nauczyciele angielscy jednak nie uznali go jako jednej z najefektywniejszych metod, chociaż uzasadnienie wartości mentoringu jest oczywiste. Jego efektywność wiąże się z tym, że pozwala na wykorzystanie indywidualizacji w procesie kształcenia zdolnych, a tym samym wpływa na zaspokojenie potrzeb poznawczych, emocjonalnych, społecznych ucznia dzięki relacji, jaka zachodzi pomiędzy mentorem a podopiecznym. W edukacji uczniów zdolnych rola mentora ujmowana jest w postaci synonimów - „przewodnik, mistrz, wzór, doradca życiowy i przyjaciel, który pomaga uczniom w zaawansowanych działaniach w wybranej dziedzinie” (Silverman, 1993, podają za: Dyrda, 2012, s. 388).

Zgodnie z założeniami systemowymi, zarówno w Polsce⁸⁶, jak i Anglii w stosunku do uczniów zdolnych istnieje szereg form przyspieszonej pracy dydaktycznej. Dlatego też postanowiłem zapytać nauczycieli, które z form są stosowane najczęściej w szkołach, w których pracują. Otrzymane wyniki oraz obliczenia statystyczne zostały zaprezentowane w tabeli numer 37 oraz 38.

⁸⁶ W Polsce, ocenianie, klasyfikacja oraz promocja ucznia, odbywają się na warunkach i w sposób określony w przepisach *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. poz. 843)* oraz na zasadach wynikających z niego, a zapisanych w wewnątrzszkolnym systemie oceniania danej szkoły, tj. na tych samych zasadach, co innych uczniów w danej szkole.

Tabela 37. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie: *Które z poniższych form przyspieszania procesu nabywania wiedzy i umiejętności są stosowane w Pana/Pani szkole?*

Formy przyspieszonej pracy edukacyjnej z uczniami zdolnymi	Procent odpowiedzi nauczycieli angielskich N=100	Procent odpowiedzi nauczycieli polskich N=100
wcześniejsze rozpoczęcie nauki ⁸⁷	2%	9%
przyspieszona promocja	91%	9%
odrębne klasy dla uczniów szczególnie zdolnych	93%	4%
dzielenie uczniów na grupy o różnym stopniu zaawansowania w ramach jednego przedmiotu	96%	65%

Zródło: badania własne

Tabela 38. Test U Manna-Whitneya dla pytania: *Które z poniższych form przyspieszania procesu nabywania wiedzy i umiejętności są stosowane w Pana/Pani szkole?*

Formy przyspieszonej pracy edukacyjnej z uczniami zdolnymi	U	Suma rang		Poziom istotności (p)
		Polska	Anglia	
przyspieszona promocja	U=954,500,	6105,50	14195,50	p=0,000
odrębne klasy dla uczniów szczególnie zdolnych	U=553,500,	5704,50	14596,50	p=0,000
dzielenie uczniów na grupy o różnym stopniu zaawansowania w ramach jednego przedmiotu	U=3502,000	8653,00	11648,00	p=0,0001

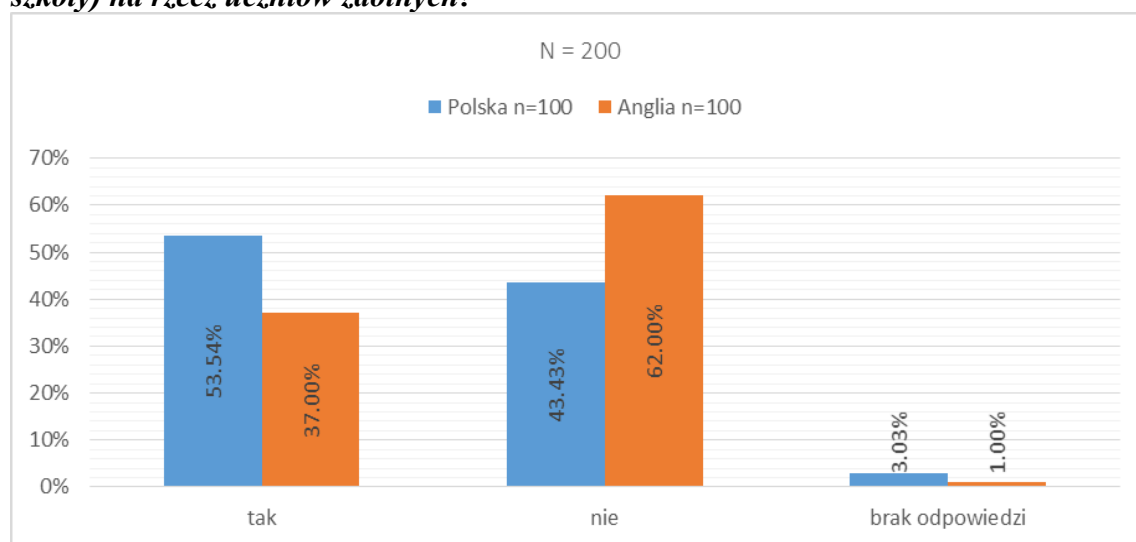
Zródło: badania własne

Uzyskane wyniki obliczeń statystycznych (U=954,500, p=0,00000; U=553,500, p=0,00000; U=3502,000, p=0,0001) wskazują na występowanie istotnych statystycznie różnic wśród angielskich i polskich szkółach w obrębie form przyspieszania procesu nabywania wiedzy i umiejętności. Oznacza to, że w angielskich badanych szkołach w porównaniu z polskimi w **większym stopniu** wykorzystuje się formę przyspieszonej promocji i tworzenia odrębnych klas dla uczniów zdolnych oraz dzielenie uczniów na grupy o różnym stopniu zaawansowania w ramach jednego przedmiotu. Analiza wyników badań pozwala również stwierdzić, że w opinii polskich nauczycieli w ich szkołach przeważa dzielenie uczniów na grupy o różnym stopniu zaawansowania w ramach jednego przedmiotu. Taką odpowiedź zaznaczyło 65% polskich badanych.

⁸⁷ W Anglii dzieci zwykle rozpoczynają naukę w szkole w wieku pomiędzy czwartym rokiem życia i 6 miesięcy, a piątym rokiem życia i 6 miesięcy życia. Rodzice mają prawo złożyć prośbę o przyjęcie młodszego dziecka do szkoły. Jednak każda taka prośba jest rozważana indywidualnie, by móc ustalić, czy kształcenie świadczone w szkole odpowiada zdolnościom i umiejętnościom dziecka. Jeżeli rodzic chce złożyć wniosek o wcześniejsze rozpoczęcie nauki w szkole podstawowej, powinien skontaktować się z Wydziałem Edukacji i Opieki Społecznej.

Rola instytucji pozaszkolnych i czynników środowiska pozarodzinnego we wspieraniu rozwoju oraz potencjału uczniów zdolnych jest niepodważalna i podkreślana w licznych koncepcjach zdolności (Gagné, 2005; Renzulli, 1978; Tannenbaum, 2000; Ziegler, Heller, 2000; Sternberg, 2003). Instytucje pozaszkolne, z którymi szkoły często współpracują, w dużej mierze pełnią funkcję stymulującą, edukującą oraz wychowawczą. Współpraca z daną placówką pozaszkolną może zostać nawiązana na poziomie całej szkoły lub też sam nauczyciel może wyjść z inicjatywą nawiązania takiej współpracy. Otrzymane wyniki oraz obliczenia statystyczne zostały zaprezentowane na wykresie 23 oraz tabeli nr 39.

Wykres 23. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie: Czy podejmuje Pan/i współpracę z podmiotami zewnętrznymi (spoza szkoły) na rzecz uczniów zdolnych?



Źródło: badania własne

Tabela 39. Test U Manna-Whitneya dla pytania: Czy podejmuje Pan/i współpracę z podmiotami zewnętrznymi (spoza szkoły) na rzecz uczniów zdolnych?

Pytanie	U	Suma rang		Poziom istotności (p)
		Polska	Anglia	
Czy podejmuje Pan/i współpracę z podmiotami zewnętrznymi (spoza szkoły) na rzecz uczniów zdolnych?	4021,500	9071,50	11028,50	p=0,168

Źródło: badania własne

Analiza wyników badań pokazuje, że udzielone odpowiedzi są odwrotnie proporcjonalne u polskich i angielskich nauczycieli. Uzyskane wyniki obliczeń statystycznych ($U=4021,500$, $p=0,168$) wskazują na występowanie istotnych statystycznie różnic wśród angielskich i polskich nauczycieli w zakresie współpracy z podmiotami zewnętrznymi (spoza szkoły) na rzecz uczniów zdolnych. Polscy

nauczyciele w porównaniu z angielskimi w **większym stopniu** podejmują współpracę z instytucjami pozaszkolnymi na rzecz uczniów zdolnych. Otrzymane wyniki nie oznaczają, że nauczyciele angielscy sami nie podejmują takiej współpracy, w dużej mierze jest ona podejmowana na szczeblu ogólnoszkolnym.

Jednym z zadań nauczyciela obok przekazywania wiedzy jest inspirowanie uczniów do zgłębiania i eksplorowania wiedzy oraz doświadczania świata. Oczywiście, inspirowanie w przestrzeni, jaką jest edukacja, nie jest ukierunkowane jednostronnie, sami uczniowie też mogą się nawzajem inspirować lub być inspiracją dla swoich nauczycieli. Przekłada się to w dużej mierze na podniesienie efektywności ich pracy, która może skłonić nauczyciela do podejmowania innowacyjnych zmian, działań czy reform celem poprawienia jakości kształcenia w szkole. Synonimy słowa inspiracja to natchnienie czy zapał twórczy. Źródła inspiracji można upatrywać w samym sobie, ale najczęściej siłą sprawczą inspiracji jest ktoś, jakiś bodziec czy działanie, na które natrafia dana jednostka. W związku z tym zapytałem badanych nauczycieli, jakie jest ich źródło inspiracji do pracy z uczniem zdolnym. Nauczyciele mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź. Otrzymane wyniki oraz obliczenia statystyczne zostały zaprezentowane w tabeli 40 oraz 41.

Tabela 40. Rozkład procentowy związku pomiędzy krajem zamieszkania nauczycieli a odpowiedzią udzieloną na pytanie: *Co jest Pan/i źródłem inspiracji przy pracy z uczniami uzdolnionymi?*

Źródła inspiracji	Procent odpowiedzi nauczycieli angielskich N=100	Procent odpowiedzi nauczycieli polskich N=100
Ambicja uczniów	71%	86%
Zapał do pracy	87%	65%
Radość z pracy z uczniami	71%	67 %
Radość z każdego sukcesu ucznia	44%	83%
Szkola oraz jej atmosfera	46%	36%
Procedury urzędowe, które umożliwiają pracę	3%	1%
Takie są wymogi, więc inspiracja nie ma znaczenia.	2%	2%

Źródło: badania własne

Tabela 41. Test U Manna-Whitneya dla pytania: *Co jest Pan/i źródłem inspiracji przy pracy z uczniami uzdolnionymi?*

Źródła inspiracji	U	Suma rang		Poziom istotności (p)
		Polska	Anglia	
Zapał do pracy	3956,500	9107,50	11193,50	p=0,001
Radość z każdego sukcesu ucznia	3072,000	12179,00	8122,00	p=0,001

Źródło: badania własne

Analiza uzyskanych wyników obliczeń statystycznych ($U=3956,500$, $p=0,001$; $U=3072,000$, $p=0,001$) wskazuje na występowanie istotnych statystycznie różnic w źródłach inspiracji nauczycieli do pracy z uczniem zdolnym. Angielscy nauczyciele w porównaniu z polskimi w **wyższym stopniu** upatrują źródła inspiracji w zapale do pracy. Natomiast polscy nauczyciele w porównaniu z angielskimi w wyższym stopniu upatrują źródła inspiracji w radości z każdego sukcesu ucznia.

2.6 Ocena nauczycieli w kwestii rozwiązań systemowych w zakresie kształcenia i wspierania uczniów zdolnych

Same kompetencje nauczyciela, jego nastawienie oraz przygotowanie do pracy z uczniem zdolnym nie wystarczą, aby zapewnić mu sukces edukacyjny. Dużo w tym zakresie zależy od kultury środowiska szkolnego oraz odpowiedniego nastawienia władz oświatowych (rozwiązań prawnych). Przywołane analizy dokumentów zastanych dotyczących kształcenia, wspierania i identyfikowania uczniów zdolnych, pozwalają postawić tezę, że nauczyciele są odpowiednio przygotowani pod względem merytorycznym do pracy z uczniem zdolnym. W związku z tym istotna jest opinia nauczycieli na temat tego, czy owe rozwiązania systemowe, a tym samym prawne, są wystarczające. Otrzymane wyniki oraz obliczenia statystyczne zostały zaprezentowane w tabeli nr 42,43,44.

Tabela 42. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie: *Czy w Pana/Pani opinii obowiązujące w Polsce/Anglii rozwiązania prawne dotyczące edukacji uczniów zdolnych są wystarczające?*

Opinia	Procent odpowiedzi nauczycieli angielskich N=100	Procent odpowiedzi nauczycieli polskich N=100
Są zdecydowanie wystarczające	4%	2%
Są raczej wystarczające	31%	20%
Trudno powiedzieć	52%	47%
Raczej nie są wystarczające	13%	31%
Razem	100%	100%

Źródło: badania własne

Tabela 43. Test niezależności Chi kwadrat (χ^2) dla pytania: Czy w Pana/Pani opinii obowiązujące w Polsce/Anglii rozwiązania prawne dotyczące edukacji uczniów zdolnych są wystarczające?

Zmienna warunkująca	Chi kwadrat (χ^2)	df	Poziom istotności (p)
Kraj	13,44452	df=2	p=,00930

Źródło: badania własne

Tabela 44. Test U Manna-Whitneya dla pytania: Czy w Pana/Pani opinii obowiązujące w Polsce/Anglii rozwiązania prawne dotyczące edukacji uczniów zdolnych są wystarczające??

Pytanie	U	Suma rang		Poziom istotności (p)
		Polska	Anglia	
Czy w Pana/Pani opinii obowiązujące w Polsce/Anglii rozwiązania prawne dotyczące edukacji uczniów zdolnych są wystarczające?	U=3710,500	11540,50	8760,50	p=0,001

Źródło: badania własne

Analiza wyników badań pokazuje, że tylko 4% angielskich nauczycieli uważa, że rozwiązania te są zdecydowanie wystarczające, a 32% uważa, że raczej tak. Ponad 52% z nich uważała również, że trudno powiedzieć, a 14% reprezentowała pogląd, że rozwiązania te są niewystarczające. **Mniej sceptyczni** w kwestii owych rozwiązań są polscy nauczyciele. Zaledwie 2% z nich uważa, że rozwiązania te są zdecydowanie wystarczające, 20% uważa, że raczej są wystarczające, 48% uważa, że trudno to ocenić, natomiast aż 32% uważa, że rozwiązania te są raczej niewystarczające.

Jednocześnie analiza powiązań pomiędzy pytaniem, czy w Pana/Pani opinii obowiązujące w Polsce/Anglii rozwiązania prawne dotyczące edukacji uczniów zdolnych są wystarczające? a krajem zamieszkania nauczycieli daje podstawy do stwierdzenia, że odpowiedzi zdradzają istotne powiązania $p < 0,05$. To oznacza, iż w świetle wypowiedzi nauczycieli, **istnieje zależność** pomiędzy systemem edukacyjnym a opinią nauczycieli na temat rozwiązań prawnych dotyczących edukacji uczniów zdolnych. Również uzyskane wyniki obliczeń statystycznych ($U=3710,500$, $p=0,001$) wskazują na występowanie **istotnych statystycznie różnic** wśród opinii angielskich i polskich nauczycieli na temat oceny rozwiązań prawnych dotyczących edukacji uczniów zdolnych. Polscy nauczyciele w porównaniu z angielskimi surowiej oceniają rozwiązania prawne dotyczące edukacji uczniów zdolnych.

Staralem się również poznać opinię nauczycieli na temat tego, czy w ich odczuciu formy pomocy uczniom zdolnym na szczeblu ich szkoły są wystarczające oraz jakie bariery powodują brak podejmowania działań w odniesieniu do uczniów zdolnych.

Otrzymane wyniki oraz obliczenia statystyczne zostały zaprezentowane w tabeli nr 45 oraz 46.

Tabela 45. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie: *Czy Pana/Pani zdaniem oferowane przez szkołę formy pomocy uczniom zdolnym są wystarczające?*

Opinia	Procent odpowiedzi nauczycieli angielskich N=100	Procent odpowiedzi nauczycieli polskich N=100
Są zdecydowanie wystarczające	50%	10%
Są raczej wystarczające	47%	46%
Trudno powiedzieć	2%	34%
Raczej nie są wystarczające	1%	10%
Razem	100%	100%

Zródło: badania własne

Tabela 46. Test U Manna-Whitneya dla pytania: *Czy Pana/Pani zdaniem oferowane przez szkołę formy pomocy uczniom zdolnym są wystarczające?*

Pytanie	U	Suma rang		Poziom istotności (p)
		Polska	Anglia	
Czy Pana/Pani zdaniem oferowane przez szkołę formy pomocy uczniom zdolnym są wystarczające?	U=1969,000	13282,00	7019,00	p=0,000

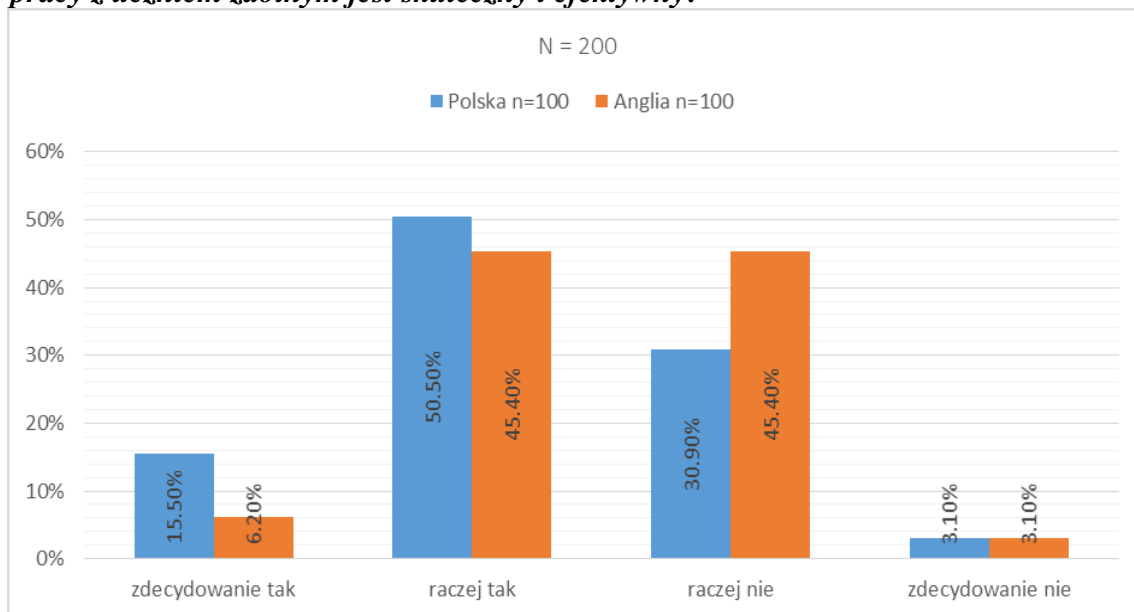
Zródło: badania własne

Analiza otrzymanych wyników wskazuje na pewne rozbieżności pomiędzy odczuciami nauczycieli angielskich, którzy zdecydowanie twierdzą, że formy pomocy oferowane przez szkołę są wystarczające, a polskimi, którzy nie są już tak zdecydowani i większości wybierali odpowiedź *raczej tak* lub *trudno powiedzieć*. Uzyskane wyniki obliczeń statystycznych (U=1969,000, p=0,000) wskazują również na występowanie istotnych statystycznie różnic wśród opinii angielskich i polskich nauczycieli w kwestii form pomocy uczniom zdolnym oferowanych przez szkołę. Angielscy nauczyciele w porównaniu z polskimi **wyżej oceniają** formy pomocy uczniom zdolnym oferowane przez szkołę.

Nauczyciel, aby mógł efektywnie wspomagać rozwój zainteresowań i uzdolnień, potrzebuje do tego celu między innymi doskonalenia w zakresie wiedzy o metodach pracy z uczniem zdolnym. Jak wykazały analizy dokumentów oświatowych, nauczyciele mają dostęp do szeregu bezpłatnych materiałów dydaktycznych i informacyjnych w tym zakresie. Dlatego też chciałem się dowiedzieć, czy w opinii nauczycieli upowszechnianie wiedzy o metodach pracy z uczniem zdolnym jest

skuteczne i efektywne. Otrzymane wyniki oraz obliczenia statystyczne zostały zaprezentowane na wykresie 24 oraz w tabeli nr 47.

Wykres 24. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie: *Czy według Pana/Pani system upowszechniania wiedzy o metodach pracy z uczniem zdolnym jest skuteczny i efektywny?*



Źródło: badania własne

Tabela 47. Test U Manna-Whitneya dla pytania: *Czy według Pana/Pani system upowszechniania wiedzy o metodach pracy z uczniem zdolnym jest skuteczny i efektywny?*

Pytanie	U	Suma rang		Poziom istotności (p)
		Polska	Anglia	
Czy według Pana/Pani system upowszechniania wiedzy o metodach pracy z uczniem zdolnym jest skuteczny i efektywny?	U=4118,000	10932,00	9168,00	p=0,031

Źródło: badania własne

Powyższy wykres pokazuje, że rozkład odpowiedzi jest zbliżony. Niestety, niewielka liczba nauczycieli obu krajów wskazała, że system upowszechniania wiedzy o metodach pracy z uczniem zdolnym jest zdecydowanie skuteczny i efektywny. Odpowiedź ta jest o tyle zaskakująca, że aktualnie nauczyciele mają bezpłatny dostęp online do licznych publikacji na temat metod i form wspierania oraz kształcenia uczniów zdolnych. Warto byłoby zatem zachęcić dyrektorów szkół do większego zaangażowania w tym względzie w kampanię informacyjną na temat dostępności wspomnianych metod. Jednocześnie Test chi kwadrat ukazał różnicę jako nieistotną statystycznie - $\chi^2(3) = 6,78$; $p = 0,079$; $V_C = 0,187$, co oznacza, że brak jest zależności pomiędzy systemem edukacji a opinią nauczycieli na temat systemu upowszechniania wiedzy o

metodach pracy z uczniem zdolnym. Tymczasem uzyskane wyniki obliczeń statystycznych ($U=4118,000$, $p=0,031$ wskazują na występowanie istotnych statystycznie różnic wśród opinii angielskich i polskich nauczycieli w zakresie oceny systemu upowszechniania wiedzy o metodach pracy z uczniem zdolnym. Polscy nauczyciele w porównaniu z angielskimi **lepiej oceniają** system upowszechniania wiedzy o metodach pracy z uczniem zdolnym, uznając go za skuteczny i efektywny.

W systemie edukacyjnym niepodjęcie pewnych działań przez nauczycieli czy dyrektorów szkół często spowodowane jest ograniczeniami i barierami, które mogą być upatrywane w samym nauczycielu i jego niechęci do inicjowania pewnych działań lub wynika z ogólnych, to jest urzędowych uwarunkowań. Dlatego też chciałem poznać opinię nauczycieli na temat tego, gdzie oni sami upatrują owych barier i trudności. Nauczyciel mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź. Otrzymane wyniki oraz obliczenia statystyczne zostały zaprezentowane w tabeli 48 i 49.

Tabela 48. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie: *Jakie są według Pana/Pani bariery, które powodują niepodjęcie działań w zakresie kształcenia uczniów zdolnych?*

Bariery	Procent odpowiedzi nauczycieli angielskich N=100	Procent odpowiedzi nauczycieli polskich N=100
bierność władz, które finansują szkołę	22%	67%
bierność nauczycieli, wypalenie zawodowe	47%	44%
niskie zarobki	10%	26%
brak odpowiedniej kadry	43%	11%
skomplikowane procedury ubiegania się o konkretne rozwiązania	13%	47%
brak jest takich barier	2%	5%

Źródło: badania własne

Tabela 49. Test U Manna-Whitneya dla pytania: *Czy Pana/Pani zdaniem oferowane przez szkołę formy pomocy uczniom zdolnym są wystarczające?*

Bariery	U	Suma rang		Poziom istotności (p)
		Polska	Anglia	
bierność władz, które finansują szkołę,	$U=1969,000$	12490,00	7811,00	$p=0,000$
brak odpowiedniej kadry	$U=3478,500$	8629,50	11671,50	$p=0,001$
skomplikowane procedury ubiegania się o konkretne rozwiązania	$U=3306,500$	11944,50	8356,50	$p=0,000$

Źródło: badania własne

Uzyskane wyniki obliczeń statystycznych ($U=2761,000$, $p=0,000$; $U=3478,500$, $p=0,001$; $U=3306,500$, $p=0,000$) wskazują na występowanie istotnych statystycznie różnic wśród opinii angielskich i polskich nauczycieli w zakresie barier powodujących niepodejmowanie działań w zakresie kształcenia uczniów zdolnych. Angielscy nauczyciele w porównaniu z polskimi w **większym stopniu** upatrują barier w braku odpowiedniej kadry. Natomiast polscy nauczyciele w **większym stopniu** w porównaniu z angielskimi barier upatrują w skomplikowanej procedurze ubiegania się o konkretne rozwiązania oraz w bierności władz, które finansują szkołę.

Jednocześnie w pytaniu otwartym nauczyciele zostali poproszeni o wskazanie *ograniczeń systemowych najistotniej wpływających na jakość pracy danej placówki*. Odpowiedzi poddałem kategoryzacji i analizie. Jak pokazują wyniki, w Anglii na jakość pracy danej placówki najczęściej wpływają ograniczenia czasowe oraz nacisk na wyniki egzaminów, natomiast w polskich szkołach najistotniejszy wpływ na pracę poszczególnych placówek mają ograniczenia finansowe, skomplikowane procedury, zbyt duża liczba klas i uczniów w klasach oraz zbyt duża biurokratyzacja. Wartości procentowe poszczególnych ograniczeń systemowych wpływających na jakość pracy placówek polskich i angielskich zostały zamieszczone w tabeli numer 50.

Tabela 50. Rozkład procentowy związku pomiędzy krajem zamieszkania nauczycieli a udzieloną odpowiedzią na pytanie: *Które z ograniczeń systemowych najistotniej wpływają na jakość pracy danej placówki?*

Ograniczenia	Procent odpowiedzi nauczycieli angielskich N=100	Procent odpowiedzi nauczycieli polskich N=100
Finansowe	7,1%	39,5%
Czasowe	54,8%	7,0%
Skomplikowana procedura	2,4%	25,6%
Zbyt dużo klas/ uczniów w klasach	7,1%	14,0%
Za dużo "papierkowej" pracy	7,1%	11,6%
Nacisk na wyniki egzaminów	16,7%	0,0%
Ograniczenia infrastrukturalne	4,8%	2,3%

Zródło: badania własne

Wyniki znacznie się różnią. Niewielka liczba nauczycieli angielskich wymienia ograniczenia finansowe szkoły (7,1%), natomiast w Polsce wciąż obserwuje się niedofinansowanie oświaty, co podkreślili polscy nauczyciele. Z powyższej tabeli możemy również wywnioskować, że w Anglii procedury pracy z uczniem zdolnym są bardziej przejrzyste niż na gruncie polskim. Wartości testu chi-kwadrat ($X^2=42,345$;

$p < 0,001$) świadczą o występowaniu istotnych różnic pomiędzy ograniczeniami występującymi w systemie edukacji poszczególnych krajów. To oznacza, iż w świetle wypowiedzi nauczycieli **istnieje zależność** pomiędzy systemem edukacyjnym a opinią nauczycieli na temat ograniczeń systemowych wpływających na jakość pracy danej placówki.

2.7 Sukces edukacyjny w percepcji badanych nauczycieli

Przyglądając się polityce oświatowej badanych krajów, można zaobserwować duże akcentowanie społecznej roli nauczyciela w systemie kształcenia. W dokumentach każdego z prezentowanych systemów edukacyjnych podkreśla się, iż jest ona bardzo ważna. Za bardzo istotne uważa się jego zaangażowanie w proces uczenia i nauczania. Wymaga się od niego, aby był autorytetem, a jego maniery, etykieta, styl konwersacji były godne naśladowania. Związane jest to z oczywistym wpływem nauczyciela na ucznia, który już we wczesnej edukacji może być tak silny, iż pomoże uczniowi określić cele na przyszłość (Paolitto, 1977, s.72-80). Dziś w dobie globalizacji świata, w kluczowych środowiskach społecznych, wychowawczych wymaga się, aby to nauczyciel był głównym mentorem w procesie wychowania młodego pokolenia.

Współcześnie percepcja młodego człowieka kształtowana jest przez mass media – to one pomagają w wychowaniu rodzicom i nauczycielom. W efekcie to nowoczesne media i grupa rówieśnicza mają istotny wpływ na rozwój tożsamości nastolatka, a aktualnie obserwuje się globalny charakter tego zjawiska. Świat mediów i popkultury stał się dla młodego pokolenia obszarem normalnym, naturalnym, a w przekazie kulturowym rozpowszechniło się przekonanie, że jest to najlepszy z możliwych światów i jedynie uprawniony. Kultura lokalna, z jej narodową, historyczną tożsamością, ustępuje tej globalnej, a co za tym idzie jej odbiorca - młoda jednostka - staje się człowiekiem globalnym, którego Zbyszko Melosik określa mianem „globalnego nastolatka” (ang. global teenager) (2006, s. 86-87).

Zmiany takie kreują potrzebę, aby nauczyciel umiał wskazać wychowankowi kręgosłup *moralny*, innymi słowy, by zademonstrował i wytłumaczył, dzięki właściwym egemplifikacjom, co jest dobre, a co złe. Nie oznacza to, iż musi on być ekspertem w moralnym rozwoju, ale dzięki odpowiednio dobranym przez mentora metodom postępowania, uczeń powinien posiadać umiejętność reprezentowania swoją osobą określonych postaw i wartości moralnych. Nauczyciel powinien być w tej wizji

kompetentny w budowaniu i akceptowaniu atmosfery w klasie, w której zaufanie, szacunek i empatia oraz obiektywność, są głównym warunkiem stymulowania moralnego rozwoju (Paolitto, 1977, s.73). Rozwój moralny stanowi w takim ujęciu podstawowy budulec kondycji człowieka.

W związku powyższym interesującym wydało się poznanie definicji sukcesu edukacyjnego reprezentowanej przez badanych respondentów, pod którą mogą być ukryte pewne wartości, jakimi kierują się sami nauczyciele. Należy jednak wziąć pod uwagę fakt, że w naukach społecznych trudno jest o jedną uniwersalną definicję danego zjawiska, tak też jest w przypadku definicji sukcesu edukacyjnego czy życiowego, ponieważ będzie ona zawsze subiektywna, a próba ich tworzenia zależy od wpływu wielu czynników światopoglądowych, religijnych, ustrojowo-politycznych czy ideologicznych, a także od czynników ekonomicznych, gospodarczych, społecznych oraz indywidualnych, tkwiących w osobistych dążeniach, doświadczeniach i przekonaniach danej jednostki, w tym przypadku w nauczycielu. Poczucie sukcesu, pomimo tego, że jest on zjawiskiem niezwykle subiektywnym, ma jednak niezaprzeczalnie podłoże społeczne. Społecznie definiowane są jego wskaźniki, na przykład dany typ pracy lub stanowiska, tytuł naukowy, zgromadzony majątek, działalność społeczna lub polityczna. Wskaźniki te stanowią „drogowskazy” przy podejmowaniu działań przez jednostki (Firkowska-Mankiewicz 1997; Uszczyńska-Jarmoc i in, 2014, s. 49). Słownikowa definicja mówi, że sukces to „pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia, powodzenie, triumf, osiągnięcie zamierzonych celów, szczególnie takich, które przekraczają dotychczasowe osiągnięcia i dokonania” (Słownik języka polskiego, 2005, s. 973). Jedne z ciekawszych badań, jakie nad zagadnieniem sukcesu zostały przeprowadzone w Polsce, należą do Joanny Orlińskiej (2013). Autorka poszukiwała odpowiedzi na pytanie, czym jest sukces życiowy dla Polaków? Z jej badań wynika, że sukces najczęściej kojarzony jest przez Polaków z udanym życiem rodzinnym, a jego miarą jest połączenie dobrej sytuacji rodzinnej, materialnej i zawodowej lub połączenie dobrego zdrowia, pracy i rodziny (Orlińska, 2013, s. 6-7).

W związku z tym, interesującym zagadnieniem wydało się poznanie, jaką definicję sukcesu edukacyjnego przekazują swoim uczniom nauczyciele, zarówno w Polsce, jak i w Anglii. W obu grupach badanych w pytaniu otwartym nauczyciele przeważnie udzielali zdawkowych odpowiedzi, te najciekawsze i bardziej rozwinięte zamieszczono w tabeli nr 51.

Tabela 51. Definicja sukcesu edukacyjnego badanych nauczycieli

Nauczyciele polscy	Nauczyciele angielscy
Połączenie swojej pasji z życiem zawodowym i rodzinnym.	Sukcesem jest osiągnięcie tego, co na początku wydawało się niemożliwe poprzez starania i dążenia do samopoprawy.
To podejmowanie z wewnętrzną determinacją wysiłku do osiągnięcia określonego poziomu wiedzy i umiejętności.	Małe osiągnięcia składają się na duże. Uczenie się na błędach to połowa sukcesu.
To zdobycie i osiągnięcie czegoś uznawanego za wartościowe, pożądane i cenne. Nasze działania skierowane na własne marzenia i pragnienia.	Bycie wyposażonym w aspiracje pomagające osiągnąć zamierzone cele.
Poczucie spełnienia, zaradność, umiejętność dostosowania się do sytuacji – elastyczność.	Wykształcenie uniwersyteckie.
Zdobycie dobrego wykształcenia i pracy.	Wysoka samoświadomość, pewność swoich osobistych wartości, posiadanie narzędzi do realizacji swoich ambicji.
Masz wiedzieć, dlaczego żyjesz i po co żyjesz.	Kiedy potrafią zastosować w praktyce to, czego się nauczyli.
Odnalezienie swojej pasji życiowej i robienie tego w życiu, co jest z nimi zgodne, wiara w swoje możliwości.	Wysokie oceny i dostanie się na uniwersytet.
Nie marnujmy czasu dla tych, którym się nie chce.	Działać najlepiej, jak się potrafi.
Satysfakcja z wykorzystywanego zawodu.	Zdać dobrze egzamin i zostać się na studia.
Aby wymagać od siebie jak najwięcej, sięgać po to, co wydaje się być niemożliwe	Zadowolenie z pracy zawodowej.
Sukces to możliwość wykonywania zawodu, który daje satysfakcję i godziwe zarobki	Dobry wynik egzaminów.
Osiągnięcie zamierzonych celów na polu zawodowym po satysfakcjonującej edukacji komplementarne z założeniem szczęśliwej rodziny, na której utrzymanie nie brakuje środków	Dobrze zdany egzamin.
Kiedy przypuszczasz, że coś kochasz i sprawia ci to przyjemność, to nie ustawaj w działaniach, które pozwolą ci się realizować. Wierz w siebie, mimo że inni nie zawsze będą w ciebie wierzyć. Pozwól sobie na słabości i pozwól tym, którzy życzą ci dobrze, aby ci pomagali. Ciesz się życiem - wykreśl ze swojego słownika, że jesteś do niczego.	Dawać z siebie jak najwięcej.
Sukces to zadowolenie z siebie i życia, bycie niezależnym	Realizacja i wykorzystanie ich całkowitego potencjału.
Należy dążyć do osiągnięcia takiego wykształcenia, aby jego brak nie stanowił źródła frustracji i kompleksów w przyszłości	Zadowolenie z tego, czego się nauczyli.
Jeżeli myślisz, że przegrasz, przegrasz na pewno, bo do zwycięstwa potrzebna jest wiara, że na pewno potrafisz	Wykorzystywanie swoich zdolności.
To, co robię, robię z radością, przyjemnością, pozwala mi to rozwijać się w dziedzinach, które mnie interesują.	Bycie szczęśliwym w swojej klasie szkolnej, kontynuowanie wybranego przedmiotu w przyszłości.
Ciekawość poznawcza - umożliwia	Odkrycie swoich zdolności.

uatrakcyjnienie życia i wykorzystywanie nabytej wiedzy.	
Uczysz i pracujesz dla siebie, więc nie oglądasz się na innych i nie rezygnuj ze swoich marzeń.	Wykorzystanie swojego potencjału.
Wykorzystanie swoich umiejętności w budowaniu satysfakcjonującego życia.	Dobrze zdany egzamin.
Młodemu człowiekowi trzeba dać dobre korzenie i skrzydła. – cytata Z. Herbert	Wyniki w nauce.
Satysfakcja z posiadania poziomu własnej wiedzy, umiejętność radzenia sobie w "życiu".	Dobre wyniki na uniwersytecie

Źródło: badania własne

Jak pokazuje analiza przywoływanych definicji, angielscy nauczyciele częściej posługiwali się definicją sukcesu edukacyjnego upatrywanego w dobrych ocenach i dostaniu się na dany uniwersytet, natomiast polskim nauczycielom bliższe były definicje sukcesu edukacyjnego upatrywanego w poczuciu spełniania się ucznia w tym, co robi. Gdy weźmiemy pod uwagę kontekst kulturowy i sam system edukacyjny obu krajów, definicje te nie powinny dziwić, a moje osobiste doświadczenie i obcowanie z obiema kulturami pokazuje, że definicje te wpisują się w poglądy i przekonania prezentowane przez ogół społeczeństwa danego kraju. Wyniki otrzymane od polskich nauczycieli warto odnieść do badań jakościowych przeprowadzonych w Polsce latach 2008-2009, które dotyczyły postrzegania sukcesów życiowych przez młodzież (Hildebrandt-Wypych, Kabacińska, 2010). Badania dowiodły, że konstrukcje sukcesu życiowego młodzieży polskiej związane są głównie z dominacją orientacji materialistycznej kategorii sukcesu. Jednak sukces jest także traktowany przez młodzież jako spełnienie marzeń i samorealizacja. Młodzi ludzie są przekonani, że osiągnięcie sukcesu życiowego zależy od ciężkiej pracy jednostki, od jej ambicji i motywacji, a w mniejszym stopniu od innych czynników zewnętrznych (Hejwosz, 2010, Uszczyńska-Jarmoc i in, 2014). Można postawić tezę, że wskaźniki definiujące sukces w opiniach nauczycieli w dużej mierze może warunkować postrzeganie sukcesu przez uczniów i, jak już wspomniano, to one stanowią „drogowskazy” przy podejmowaniu działań przez jednostki (Firkowska-Mankiewicz 1997).

Analizowane w tej części dysertacji procesy w zakresie kształcenia, wspierania oraz metod i form pracy z uczniem zdolnym niewątpliwie immanentnie związane są z rozwojem prezentowanych systemów edukacyjnych danego kraju, które często uwarunkowane są poprzez kształt danego systemu edukacji i nastawianie społeczeństwa do wszystkich jego aspektów. W dokonanych analizach zebranego materiału badawczego uwidacznia się podobny (homogeniczny) w obu krajach, chociaż nie

identyczny, obraz doświadczeń badanych nauczycieli związanych z pracą z uczniem zdolnym. Różnic w odpowiedziach badanych nauczycieli należy upatrywać w kulturze danej szkoły czy całłościowego systemu edukacyjnego danego kraju, ponadto są one związane zapewne z doświadczeniem zawodowym oraz nastawieniem nauczycieli czy całego społeczeństwa do edukacji uczniów zdolnych. Wnioski końcowe z prowadzonych analiz zostaną przedstawione w rozdziale 5.

ROZDZIAŁ 3.

UWARUNKOWANIA KSZTAŁCENIA UCZNIÓW ZDOLNYCH W NARRACJACH I DOŚWIADCZENIACH BADANYCH STUDENTÓW

Prezentowane analizy wyników badań biograficznych zostały oparte na wywiadach – częściowo ustrukturalizowanych, pogłębionych, które przeprowadzono ze studentami uzdolnionymi akademicko (nauki ścisłe i humanistyczne), reprezentującymi dwie przestrzenie edukacyjne (systemy): polską i angielską. Łącznie przeprowadziłem 30 wywiadów. Dotyczyły one własnych refleksji i doświadczeń, będących językowym obrazem świata badanych studentów w zakresie posiadanych zdolności oraz systemu edukacji, w którym uczestniczyli. Język stanowi istotną formę odzwierciedlenia otaczającej człowieka rzeczywistości i samego siebie, jest środkiem zdobywania wiedzy o tej rzeczywistości. Poznaniem człowieka, jego współdziałaniem z otaczającym go światem, utrwaloną w świadomości w postaci pojęć, obrazów i wzorów zachowań, zajmuje się współczesne językoznawstwo (Anusiewicz: 1995; 6), pedagogika oraz psychologia. W polskiej szkole **lingwistycznej** problemem językowego obrazu świata zajmują się m. in.: A. Wierzbicka (1999), J. Puzynina (1997), R. Grzegorzczakowa (1991, 1999), G. Habrajska (2000, 2004). Polskie badania **pedagogiczne** w tym zakresie reprezentują m.in.: J. Ożdżyński (1995), K. Krasoń (1997, 2005), R. Jedliński (2000). Natomiast podejście **psychologiczne** reprezentowane jest przez takich uczonych, jak K. Joniec-Bubula (2000), A. Kwiatkowska (2008). Zastosowanie interdyscyplinarnego podejścia w prowadzonych analizach, odnoszących się do trzech wspomnianych dyscyplin naukowych, dawało nadzieję na wartościowo poznawcze efekty.

Wywiady miały charakter swobodnych wypowiedzi, podczas których w minimalny sposób naprowadzałem respondentów na określone tematycznie przestrzenie narracyjne w celu pogłębienia podejmowanych wątków (zob. zał. nr 3 i 4). Pytania kierowane do badanych miały charakter otwarty (otwierający). Prowadzone wywiady były rejestrowane za pomocą dyktafonu, a następnie dokonałem ich transkrypcji. Rezultatem tej pracy było sporządzenie pełnego protokołu wywiadów (około 170 stron).

Jak już to zaprezentowałem w rozdziale metodologicznym, przyjęcie dwuetapowego procesu analizy uzyskanych danych obligowało mnie do podjęcia decyzji o niezamieszczaniu pełnych, indywidualnych biografii edukacyjnych poszczególnych badanych przypadków. Przedstawione analizy powstały w wyniku

poddania otrzymanych wypowiedzi strukturalnemu opisowi i podziałowi na spójne segmenty (pola problemowe). Oznaczało to, że w prezentowanych analizach nie przywoływałem od badanych studentów wszystkich otrzymanych wypowiedzi, a jedynie te, które najpełniej wpisywały się w zakres poszukiwanych informacji.

Doskonałych narzędzi do analizy narracji studentów dostarczyła również kognitywistyka – dziedzina nauki, zajmująca się obserwacją i analizą działania zmysłów, mózgu i umysłu. Ten interdyscyplinarny paradygmat badawczy, znajdujący się na styku wielu dziedzin nauki: psychologii poznawczej, neurobiologii, filozofii umysłu, lingwistyki, logiki, jest wykorzystywany w wielu obszarach wiedzy. Dlatego też podejście kognitywne pozwoliło mi na przeprowadzenie wnikliwych badań wypowiedzi studentów w zakresie reprezentacji: wiedzy, języka, uczenia się, myślenia, percepcji, świadomości, inteligencji.

W załączniku numer 12 została zamieszczona tabela ilustrująca strukturę badanej grupy, z uwzględnieniem ogólnych danych badanych (wiek, płeć, kraj pochodzenia, reprezentowany uniwersytet, kierunek studiów oraz rodzaj olimpiady, której byli uczestnikami).

Warto również podkreślić wpływ kontekstu kulturowego na enigmatyczność odpowiedzi angielskich badanych, którzy niechętnie dzielili się szczegółami z życia rodziny i panujących w niej stosunków, w odróżnieniu od polskich badanych.

3.1 Pojęcie „zdolności” w narracjach badanych studentów

Wydaje się, że, aby pokusić się o rozstrzygnięcia związane z postawionym problemem badawczym odnoszącym się do definiowania „zdolności” przez badaną grupę studentów, należy rozpocząć od rozpatrzenia pola semantycznego pojęcia „zdolność”, które wśród badanych występuje w powszechnym użyciu. W związku z powyższym, do analizy narracji na tym polu zastosowałem **metodę eksplikacji** zaproponowaną przez Annę Wierzbicką (Wierzbicka, 1999, s. 52-66). Eksplikacje są środkiem opisu funkcji leksemów w języku istniejącym poprzez eksperymentalny wybór z dyskursu istniejących wyrażen w sposób systematyczny. Eksplikacje zawierają więc semantyczne i syntaktyczne analizy (Falkenberg, 1993, s. 65).

Celem kognitywnej interpretacji „zdolności” jest ukazanie sposobu mentalnego ujęcia fragmentu rzeczywistości przez konceptualizatora⁸⁸. Konceptualizacja jest jednym z ważniejszych procesów działalności poznawczej człowieka, polegającym na uświadomieniu odbieranej przez niego informacji i doprowadzeniu do tworzenia konceptów, struktur konceptualnych i całego systemu konceptualnego w mózgu, ludzkiej psychice (Waszakowa, 2004, 197).

Studenci w udzielanych w toku procesu badawczego wywiadach (niezależnie od kraju pochodzenia) prezentowali własne asocjacje związane z konceptem „zdolność”. Znaczenie wyrazu zależy bowiem od asocjacji mówiącego, czyli osobistego rozumienia danego pojęcia. Znaczenia asocjacyjne (konotacyjne) zależą od indywidualnego postrzegania, mają zatem charakter subiektywny. Opisując znaczenia danych wyrazów, mamy na myśli kompetencję semantyczną mówiących danym językiem, czyli fakt wiązania przez nich określonych ciągów dźwiękowych z określonymi klasami zjawisk (Grzegorzczakowa, 1995, s. 54).

Asocjacje związane z pojęciem zdolności w narracjach badanych studentów najczęściej były zgodne z definicjami przedstawianymi w literaturze przedmiotu (Strelau, 1987; Tyszkowa, 1990; Freeman, 1992; Nosal, 1990; NAGC, 1999; Popek, 2001; Limont, 2010, Dyrda, 2012 i inni).

Analiza wypowiedzi badanych studentów wykazała, że rozumieli oni „zdolność” na trzy sposoby:

Po pierwsze, „zdolność” była rozumiana jako sprawność, biegłość, szybkość prowadząca do osiągnięcia rezultatu, wyniku; czyli „zdolność” = „kreatywność”, na co wskazują poniższe wypowiedzi:

*To zależy czy **zdolność** naukowa czy artystyczna. Można być uzdolnionym sportowo, są ludzie, którzy są zdolni, dlatego, że są **kreatywni**, mają możliwość łączenia kilku myśli, obserwacji, które potrafią łączyć ze sobą i to jest właśnie zdolność. **Kreatywność** to taka forma abstrakcyjna łączenia tych rzeczy. Natomiast zdolność naukowa to szybkie procesowanie najprostszymi sposobami i **łączenie rzeczy**, żeby powstało z tego coś logicznego (MARIA.UK⁸⁹)*

⁸⁸ Konceptualizator – inaczej kreator, podmiot postrzegania, a także obserwator, postrzegający to nadawca lub odbiorca rozumiejący znaczenia wypowiedzi. Konceptualizator może, ale nie musi, być twórcą nowego wyrażenia (Langacker, 1995, s. 66-67).

⁸⁹ Dane dotyczące badanych studentów zestawilem w tabeli stanowiącej zał. numer 12, s. 374, pracy.

***Zdolność** przede wszystkim zdefiniowałbym jako **wrodzoną predyspozycję** do rozwiązywania jakiegoś trudnego problemu. Niekoniecznie wszystkich, ale jakiegoś typu. To jakiś specyficzny typ umysłu. **Organizacja myślenia**, tak bym powiedział. Myślę, że właśnie takimi zdolnościami w odniesieniu do jakiejś konkretnej dyscypliny. Osoba zdolna cechuje się przede wszystkim tym, że ma dużą łatwość przyswajania informacji w niektórych dyscyplinach; pewien **napęd wewnętrzny** do nauki określonych rzeczy. Tak mi się wydaje przede wszystkim, że to jest taki napęd. To chyba Spinoza wymyślił (MAT.UK).*

*W mojej opinii, jeśli ktoś jest **zdolny i utalentowany**, ma **naturalne predyspozycje** do czegoś. Myślę, że musisz ćwiczyć, by stać się dobrym w czymkolwiek, a jeśli jesteś **utalentowany i zdolny** w poszczególnej dziedzinie, możesz podnieść swoje umiejętności lub nauczyć się czegoś szybciej niż inni. Więc jeśli byłeś **zdolny i utalentowany** w zakresie muzyki, potrzebowałbyś ćwiczyć mniej, aby osiągnąć ten sam poziom umiejętności w graniu na instrumencie, w porównaniu z kimś, kto nie był **utalentowany** w dziedzinie muzyki. To jest trudne. Nieco niezwykle w pewien sposób. To **posiadanie szczególnych cech** lub zdolności, które wyróżniają spośród innych. (PITER.UK)*

*Posiadanie **naturalnej skłonności do badań** lub aktywności, która to sprawia, że łatwiej jest to robić, a co za tym idzie łatwiejsze jest wykonywanie swojej pracy. No, bo powiedzmy sobie, że osoby zdolne są takie od urodzenia. (TOM.UK).*

W narracjach badanych studentów znajdujemy bardzo obrazowe wyjaśnienia konceptu „zdolność”. W wypowiedziach tych mamy zatem do czynienia z tzw. definicjami kognitywnymi, które, jak twierdzi J. Bartmiński, znacznie odbiegają od definicji leksykograficznych.

Definicje kognitywne opierają się na adekwatności treściowej (dostosowanie treści definicji do wiedzy potocznej) oraz adekwatności strukturalnej (uwzględnienie wszystkich cech ustabilizowanych w językowym obrazie przedmiotu). Definicja kognitywna odtwarza subiektywny sposób konceptualizacji rzeczywistości z całym

bogactwem cech kategoryalnych, ewaluatywnych, z uwzględnieniem aspektów, w jakich ujmowany jest nazywany przedmiot (Bartmiński, 2009, s. 20, s. 42-47).

W narracjach angielskich studentów „zdolność” definiowana jest za pomocą szeregu konotacyjnego: „kreatywność”, „talent”, „skłonność do czegoś”, „predyspozycje”, „organizacja myślenia”. Osoby zdolne są więc twórcze, potrafią stworzyć coś nowego, oryginalnego. „Zdolność” jest tożsama z umiejętnością logicznego myślenia. Co istotne, w ujęciu badanych studentów angielskich „zdolność” jest cechą niezależną od człowieka – jest ona wrodzona, naturalna. Świadczą o tym zwroty: „wrodzona predyspozycja”, „naturalne predyspozycje”, „naturalna skłonność”. Przymiotnik „naturalny” podkreśla specyficzną właściwość zdolności – wynika ona z natury człowieka, jest wrodzona, jest nadawana bez udziału kogokolwiek.

W podobny sposób „zdolność” definiują polscy studenci:

*To posiadanie pewnych **predyspozycji**, które wyróżniają daną osobę spośród innych, np. idealny słuch, świetna pamięć (KATAZYNA.PL).*

*Bycie zdolnym to dla mnie posiadanie **łatwości przyswajania informacji** z jakiejś dziedziny (OLA.PL).*

*W dzisiejszych czasach **zdolny** to tyle samo, co **kreatywny**, posiadający zdolność rozwiązywania problemów oraz „uparty”(JACEK.PL).*

*Dla mnie bycie zdolnym to umiejętność **szybkiego przyswajania informacji** i rozumienia ich. Rozumienie jest kluczowe, bez niego przyswojenie informacji jest zazwyczaj tymczasowe i bez powtarzania wiedza ta zaniknie. Jeśli się zrozumie, dużo łatwiej jest wrócić do tej wiedzy, niż jeżeli się tylko zapamiętało (DARIA.PL).*

*Bycie zdolnym to **bycie intelektualnie wybitnym**, osoba zdolna oznacza się logicznością myślenia, zdolnością rozumienia złożonych informacji (BARTŁOMIEJ.PL).*

*Zdolność to łatwość w rozwiązywaniu problemów, z danego obszaru lub z bardzo wielu obszarów życia. To jest dla mnie forma ułatwienia. To jest coś normalnego dla mnie, coś przypisanego każdemu tylko w różnych sferach. Coś, co **można rozwijać**, a można i zaprzepaścić. Coś, nad czym trzeba trochę pracować. W moim przypadku zdolność to jest coś, co przeszkadza momentami. Jeśli chodzi o wybór studiów – otoczenie, widząc jakąś zdolność, naciska, żeby ją **rozwijać**. W moim przypadku było to prawo – nie poszłam do technikum ogrodniczego, tylko do liceum i to jest coś, co mnie ogranicza, bo otoczenie nie umie zaakceptować, że chcę czegoś innego (ANIA.PL).*

Często koncept „zdolność” rozumiany jest przez polskich studentów niemal identycznie jak u studentów angielskich. Osoba zdolna to ktoś wybitny pod względem intelektualnym. „Zdolność” kojarzona jest też z łatwością rozwiązywania problemów. Z wypowiedzi jednej z polskich studentek wynika, że „zdolność” można rozwijać. W takim ujęciu na „zdolność” człowiek ma wpływ. Może nad nią pracować, doskonalić, ale też ją zaprzepaścić.

Po drugie, studenci rozumieli „zdolność” jako możliwość wykonywania czegoś, umiejętność. W tym ujęciu „zdolność” równa się „umiejętność”.

*Dawno nie słyszałem i nie używałem określenia **utalentowany** czy **zdolny**, ale w przeszłości było ono bardzo popularne. Do 14 roku życia słyszałem je bardzo często w szkole. Dla mnie na porządku dziennym było usłyszeć, że jestem **zdolny z kilku przedmiotów**, ponieważ dostawałem zawsze najwyższe stopnie. W szkole uczeń nadzwyczaj **zdolny był to ten z najlepszymi ocenami**. Teraz patrzę na to inaczej. Teraz być zdolnym to znaczy, że masz do czegoś wielkie predyspozycje, ale niekoniecznie osiągniesz w danej dziedzinie sukces (JONATHAN.UK).*

*Ja bym powiedział, że **zdolność** to jest **umiejętność szybkiego uczenia się**. Osoba zdolna szybciej się uczy. To jest strasznie trudne pytanie, bo wydaje mi się, że trudno to ująć w jakieś ramy. Chciałem na początku powiedzieć, że osoba **zdolna** to jest osoba **uporządkowana** i taka **rzetelna**, ale w zasadzie wcale tak nie musi być, bo pomyślałem o tych wszystkich szalonych naukowcach, szalonych informatykach właśnie. Kompletnie bywają **nieuporządkowani**, a są piekielnie **zdolni**. To, co się dzieje w ich głowach, to*

jest szaleństwo, którego ja sam nigdy nie zaznam, mogę się tylko domyślać. Nie wiem, nie jestem w stanie sklasyfikować jakoś osoby zdolnej. Na tak wiele sposobów można być zdolnym, że trudno to w jakieś ramy próbować włożyć (KRIS.UK).

Jesteś postrzegany przez innych jako osoba najbardziej zdolna (spośród danej grupy) do robienia konkretnych zadań (JACK.UK).

*Móc opanować coś bez większego wysiłku. Ktoś może być **uzdolniony** na konkretnym polu lub w konkretnej **umiejętności** albo może być generalnie **utalentowany** – w zasadzie dobry we wszystkim, co robi (ANNABEL.UK).*

*Posiadać **umiejętności i talenty**, które sprawiają, że jesteś bardziej skuteczny niż inne osoby (MIKE.UK).*

Warto zwrócić uwagę na pierwsze zdanie Jonatana, które obrazuje, iż już od najmłodszych lat uczniowie w angielskich szkołach podlegają pewnego rodzaju kategoryzacji na tych zdolnych i mniej zdolnych w odczuwalny dla nich sposób. Jonatan również poprzez swoje doświadczenia życiowe zweryfikował definicję „zdolności”, ponieważ w dużej mierze w jego szkole była ona utożsamiana z wysokimi ocenami.

Prawie we wszystkich przytoczonych narracjach „zdolność” kojarzona jest z posiadaniem pewnej umiejętności. Najczęściej jest to umiejętność szybkiego uczenia się.

*Można być **zdolnym** we wszystkim. Jak ktoś **ma umiejętności** specjalistyczne albo łatwo przyswaja wiedzę albo łatwo uczy się języków, to wtedy jest zdolność (MICHAŁ.PL).*

***Umiejętność robienia czegoś**, być w stanie coś zrobić. Być zdolnym do czegoś, to być w stanie coś zrobić. Jak dla mnie (MONIKA.PL).*

*Powiedziałbym, że zdolność to jest coś takiego, że **człowiek potrafi, potrafi robić różne rzeczy**, jest taki uzdolniony, głupio to zabrzmiało, ale tak łatwo mu wychodzą pewne rzeczy. To jest dla niego łatwe, umie to przyswoić i potem udaje mu się łatwo to wykorzystać – to według mnie są jego zdolności (PATRYCJUSZ.PL).*

Polscy studenci również „zdolność” łączą z umiejętnościami. W takim ujęciu „zdolność jest praktyczną znajomością czegoś, biegłością w danej dziedzinie.

Po trzecie, w narracjach badanych studentów „zdolność” utożsamiana była z wysokim poziomem możliwości, który prowadzi jednostkę do wybitnych osiągnięć (np. wysoki iloraz inteligencji, który jest jednym ze składników struktury osobowości). Czyli „zdolność” równa się „inteligencja”.

*Moim zdaniem bycie **zdolnym** wiąże się z posiadaniem szczególnych predyspozycji w jakiejś dziedzinie, jakiegoś uzdolnienia, które wyróżnia człowieka ponad przeciętność. Równocześnie mogą to być po prostu jakieś **cechy charakteru** – np. pracowitość, zdolność samodzielnej pracy, samoorganizacji, które są niezbędne w osiągnięciu sukcesu, do tego **wysoka inteligencja** (MAREK.PL).*

Z wypowiedzi studentów wynika, że „zdolność” wiązana jest również z posiadaniem konkretnych cech charakteru. W tym wypadku najbardziej pożądane cechy to pracowitość i samoorganizacja. „Zdolność” utożsamiana z „inteligencją” natomiast to cecha umysłu warunkująca sprawność czynności poznawczych, takich jak myślenie, reagowanie, rozwiązywanie problemów.

*Wydaje mi się, że zdolność oznacza **osiąganie lepszych wyników** w tych samych zadaniach co twoi rówieśnicy czy inne osoby z danej grupy, w której jesteś. Osiąganie lepszych wyników i na poziomie pracy, i na poziomie uczelni, wyższych niż moi rówieśnicy (MATEUSZ.PL).*

Definicja Mateusza jest najbardziej zbliżona do tej systemowej, używanej w Polsce i Anglii. Definicja Mateusza jest również podobna do tej, którą możemy spotkać w literaturze przedmiotu, zaproponowanej przez Bolesława Hornowskiego (1986). Uczony stwierdza, że kiedy mówimy o zdolnościach, zawsze mamy na uwadze

możliwości wykonywania lepiej lub gorzej pewnych czynności. W tym ujęciu Mateusz porównuje możliwość wykonywania pewnych czynności do osób w grupie, w której się znajduje. Należałoby tu również dodać, że porównanie to powinno się odnosić do grupy rówieśniczej, o podobnym poziomie sprawności intelektualnych.

Warto również zwrócić uwagę na to, że w przytaczanych wypowiedziach badani studenci często używali pojęcia „zdolność” i „talent”, stawiając pomiędzy nimi znak równości, co jest charakterystyczne dla osób niezajmujących się bezpośrednio problematyką zdolności. Należy tu podkreślić, jak już wspominałem w rozdziale teoretycznym, że zdolność nie jest tożsama z talentem i należy te pojęcia różnie rozumieć. Na taki stan rzeczy ma wpływ interpretacja rzeczywistości studentów poprzez zakorzeniony w ich własnej świadomości obraz świata. W języku każdego badanego studenta zawarty jest właściwy tylko jemu „ogłąd świata”⁹⁰. Zdaniem J. Anusiewicza, językowy obraz świata „jest przede wszystkim rozumieniem i interpretacją świata z punktu widzenia filozofii zdrowego rozsądku, podsumowaniem i zestawieniem codziennych doświadczeń i przyjętych – tudzież zaakceptowanych przez daną wspólnotę komunikatywną – norm, wartości, sposobów wartościowania oraz wyobrażeń i nastawień wobec tej rzeczywistości i to zarówno materialnej – substancjalnej – zewnętrznej, jak i duchowej – psychicznej – świadomościowej – wewnętrznej” (Anusiewicz, 1999, s. 265; Anusiewicz, i in., 2000, s. 25).

Istotnym jest również fakt, iż badane narracje pochodziły z języka polskiego i angielskiego, a sposób przedstawiania obrazu świata w tych językach jest różny. Zdaniem B. L. Whorfa człowiek żyje z pewnym obrazem świata, nie mając pojęcia o jego zasięgu i strukturze. Ludzkie myślenie jest zawsze myśleniem w jakimś języku, gdyż każdy język stanowi odrębny system wzorców, sankcjonującym kulturowe formy i kategorie, za pośrednictwem których nie tylko porozumiewamy się, ale również analizujemy rzeczywistość, wyróżniając w niej pewne typy relacji i zjawisk, za pomocą których rozumiemy i którymi wypełniamy naszą świadomość (Whorf, 1982, s. 338-340). Dlatego właśnie interpretacja tego samego zjawiska – w tym przypadku „zdolności” – niejednokrotnie różni się u studentów polskich i angielskich.

Zaskakujące w przeprowadzonych badaniach jest to, że studenci, posiadając w swoim umyśle definicje „zdolności”, które często odpowiadają tym naukowym, nie zawsze postrzegają siebie, jako osoby zdolne, pomimo uzyskania takiego komunikatu

⁹⁰ „Ogłąd świata” to pojęcie stworzone przez W. Humboldta, który już w 1907 roku nadał kształt pierwszej pełnej tezie o językowym obrazie świata.

od nauczycieli czy rodziców – co zostanie wykazane poniżej. We wszystkich przeprowadzonych w Polsce wywiadach, tylko jedna osoba określiła się jako zdolna w konkretnej dziedzinie; pozostałe już na samym początku wywiadu, poznając jego tematykę, mówiły, „ale ja nie jestem zdolny/a”.

Natomiast odwrotnie było w przypadku studentów z Anglii. Tam tylko jedna osoba powiedziała, że nie uważa się za osobę zdolną, ale *posiadającą pewien potencjał*. Można zatem wyciągnąć wniosek, że sama wiedza na temat danego zjawiska nie wystarczy, aby odnieść go do siebie w sposób prawidłowy. Taki sposób myślenia można wytłumaczyć brakiem zdolności do umiejętnego patrzenia na siebie przez pryzmat własnych zalet, umiejętności i potencjalnych możliwości – co określane bywa również brakiem świadomości własnego potencjału, który leży u podłoża poczucia własnej wartości⁹¹ (Król-Kijewska, Fijewski 2013).

Kształtowanie świadomości własnego potencjału zawsze jest istotnym elementem podnoszenia poczucia własnej wartości, gdyż jak podkreślają Maria Król-Fijewska i Piotr Fijewski (2013), owa świadomość własnego potencjału pozwala na umacnianie przekonania o możliwości korzystania z praw osobistych i nierezygnowania z nich, jest podstawą pozytywnej autoprezentacji, sprzyja koncentrowaniu się na pozytywnych własnościach ludzi, jest istotnym źródłem energii życiowej.

3.2 Samoocena posiadanych zdolności przez badanych studentów

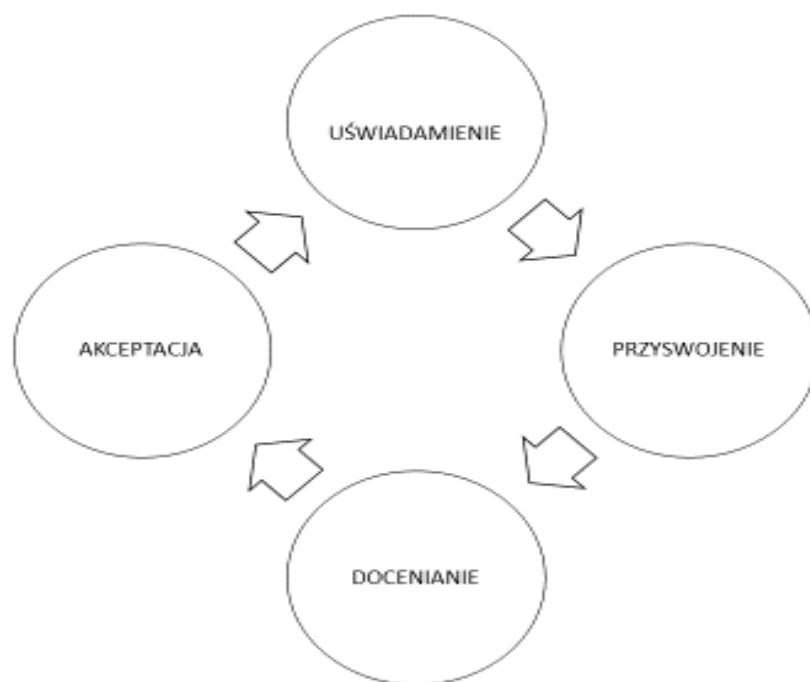
Proces radzenia sobie z własnymi zdolnościami wymaga nie tylko sporej wiedzy o sobie samym, ale także rozumienia, co to znaczy bycie zdolnym. Jak wykazały analizy definicji zdolności, badani studenci są świadomi, czym jest ten fenomen. Wydaje się więc, że świadomość własnych zdolności powinna w ciągu całego życia być pomocna danej jednostce w radzeniu sobie w różnych sytuacjach. Jednakże proces ten stanowi ciąg wyzwań oraz pełen jest emocjonalnych konfliktów i napięć. Celem owego procesu bowiem nie jest pozbawienie jednostki jej prawdziwej natury, ale zapewnienie jej środków niezbędnych do zgłębiania i wzbogacania doświadczenia płynącego z posiadania wybitnych zdolności (Mahoney, 2001, s. 1). Świadomość własnych zdolności jest również elementem *samooceny*, która w dużej mierze warunkuje skuteczność edukacyjną jednostki i w koncepcjach oświatowych zajmuje dość istotną

⁹¹ Poczucie własnej wartości jest cechą zmienną, która poprzez udział w życiu społecznym wykazuje zmienną dynamikę.

pozycję. Samoocena jest obrazem samego siebie, zespołem opinii na temat własnych cech i możliwości. Jest wynikiem osobistego doświadczenia człowieka nabytego podczas funkcjonowania w grupie (Kantor, 2011, s. 130). Józef Kozielecki definiuje samoocenę jako "zbiór sądów i przekonań na temat własnego wyglądu zewnętrznego, intelektu, charakteru, dojrzałości emocjonalnej, stosunków z innymi ludźmi czy aspiracji życiowych" (Kozielecki, 1981, s. 12). Samoocena może przyjmować różne wartości, gdy zostaje zbadana za pomocą odpowiedniego kwestionariusza (np. P. Sears w adaptacji J. Kostrzewskiego *Jaki jesteś...*?). Może być wysoka lub niska, adekwatna lub nieadekwatna. Należy wziąć również pod uwagę fakt, że obraz samego siebie ulega zmianie w ciągu całego życia jednostki. Jak można wywnioskować z definicji, jest on ukształtowany w dużej mierze pod wpływem środowiska, w którym przebywa człowiek. Przytoczone poniżej odpowiedzi studentów z Anglii oraz z Polski, pokazują, że obraz siebie jako osoby zdolnej ulegał zmianie w kierunku: **niezdolny** → **zdolny**. Zdaje się to potwierdzać tezę badanych studentów polskich, że zdolność można rozwijać.

W anglojęzycznej literaturze przedmiotu pojawia się pojęcie *Modelu Świadomości*, który jest transformacyjnym narzędziem pomagającym jednostkom zdolnym nadać sens ich doświadczeniom oraz stanowi źródło procesu radzenia sobie z nimi, a także rozwoju. Model świadomości opisuje pojawienie się akceptacji własnego zdolnego „ja” w sposób naturalny bądź wspomagany. Został on opracowany przez doktora Vince’a Sweeney’go, pioniera w dziedzinie terapii rodzinnej oraz psychologii transpersonalnej. Pomimo iż Sweeney nie był bezpośrednio zaangażowany w badania nad wybitnie uzdolnionymi jednostkami, był świadom ich wyjątkowych potrzeb społeczno-emocjonalnych oraz faktu, iż uzdolnienie stanowi zmienną w transformacyjnym procesie rozwoju jednostki. Opracował on model stanowiący podstawę do rozumienia doświadczeń ludzkich w sposób, który ani nie umniejsza, ani nie neguje głębi czy wyjątkowości tych doświadczeń, a wskazuje kierunek naturalnego radzenia sobie z egzystencjalną naturą życia (Mahoney, 2001, s. 1-2). Model ten jest określany jako proces o czterech etapach, który ma zamknięty przebieg. Jeden etap prowadzi bezpośrednio do następnego (zob. schemat 17). Model ten został tutaj przedstawiony jako ilustracja doświadczenia płynącego z posiadania zdolności i procesu pełnego radzenia sobie z tymże doświadczeniem.

Schemat 17.: Model Świadomości w ujęciu Andrew S. Mahoney



Źródło: A. S. Mahoney (2001, s. 1)

Kolejne etapy procesu tworzą zamknięty krąg wzajemnie ze sobą powiązanych i zazębiających się elementów. Uświadamianie można zauważyć, gdy zdolne dziecko zaczyna być świadome swoich wyjątkowych cech będących częścią jego zdolności. Przystwojenie następuje wtedy, gdy dziecko przyswaja sobie myśl, iż cechy go wyróżniające są cennym aspektem jego własnego „ja”. Docenienie ma miejsce, gdy dziecko uczy się doceniać te różnice; cechy będące niegdyś postrzegane jako niepożądane stają się cenionymi atutami. Akceptacja zaistnieje wówczas, gdy dziecko akceptuje własne prawdziwe „ja”; żegna się z rzeczami będącymi niegdyś obcymi dla jego świadomości (Mahoney, 2001, s. 3-5). Model ten może być bardzo pomocny nauczycielom przy wspieraniu jednostek zdolnych na każdym szczeblu edukacji, gdyż, jak już wspomniano, samoocena ulega zmianie na przestrzeni całego życia człowieka i zależy od środowiska, w którym znajduje się dana osoba.

Warto podkreślić, że obraz siebie jako zdolnych konformistów i nonkonformistów także się zmienia (u Turskiej, 2006; Bernackiej, 2008).

Należy dodać, że wątek samooceny czy, inaczej mówiąc, *świadomości co do posiadanych zdolności*, w prowadzonych badaniach wyłonił się przypadkowo i był wynikiem informacji zwrotnej uzyskiwanej od badanych studentów podczas wywiadu, szczególnie od osób z Polski.

Po przedstawieniu polskim studentom zakresu tematycznego, którego będzie dotyczył wywiad, wielu początkowo, słysząc w odniesieniu do siebie słowo *zdolny*, zaprzeczało jakoby byli zdolni, natomiast odwrotna sytuacja miała miejsce w Anglii, gdzie na samym występie studenci podkreślali, że uważają się za zdolnych. Poniższe wypowiedzi są przykładem takiej bezpośredniej deklaracji samoświadomości badanych na temat siebie jako szczególnie uzdolnionych osób:

Uważam się za zdolną w dwóch kierunkach studiów: to języki oraz literatura (MARIA.UK).

Owszem. Trudno mi sprecyzować moje zdolności. Jestem po prostu dobry w większości rzeczy, do których się przykładam i udało mi się w tym zakresie osiągnąć całkiem sporo (JACK.UK).

Tak. Mam wysokie osiągnięcia w testach edukacyjnych (ANNABEL.UK).

Przytoczoną powyżej wypowiedź Annabel z kolei można zestawić z pewną anegdotą, która bardzo dobrze oddaje obraz tego, co jest pożądane w angielskim systemie edukacji, ze względu na fakt, że to, jak uczniowie wypadają w testach, przekłada się na ocenę szkoły i jej miejsce w ogólnodostępnych rankingach. Na ich podstawie rodzice mogą wybrać odpowiednią szkołę dla swojego dziecka. Anegdota opowiada o kandydacie przychodzącym na rozmowę w sprawie pracy. Osoba przeprowadzająca rozmowę pyta kandydata *Co potrafisz robić, w czym jesteś dobry?* A Kandydat odpowiada *Jestem dobry w wypełnianiu testów.*

James zwraca również uwagę na tę samą umiejętność co przedmówczyni – mówi, że dobrze radzi sobie w testach. Jednocześnie podkreśla, że ciężko musiał pracować, aby osiągnąć sukces. Potwierdza się w jego wypowiedzi teza, że aby osiągnąć sukces czy rozwijać swoje zdolności, potrzeba w to włożyć wiele wysiłku.

*Nie sądzę, że jestem szczególnie uzdolnionym lub utalentowanym. Byłem właściwie poniżej średniego poziomu w obszarach ogólnych, takich jak matematyka czy angielski, na początku szkoły podstawowej. Moja mama udzieliła mi dużo korepetycji, kiedy byłem młodszy i **pracowałem bardzo ciężko**, więc pod koniec szkoły podstawowej nadgoniłem materiał i **zacząłem sobie radzić dobrze w***

*testach w szkole gimnazjalnej. Jedyнным obszarem, w którym **jestem naturalnie utalentowany to sztuka**, aczkolwiek przedmiot, którym się teraz zajmuję, nie wiąże się w żaden sposób z praktycznymi pracami z malarstwa czy rysunku. Wszystkie prace na moim kursie przybierają formę esejów (JAMES.UK).*

Poniższe wypowiedzi studentów obrazują jeszcze jeden aspekt prezentowanego problemu, mianowicie fakt, że samoświadomość posiadanych zdolności zmienia się wraz z nabytymi doświadczeniami i jest spowodowana znaczącym, w ich opinii, bodźcem, którym jest dostanie się na Oxford University. W powszechnej świadomości bowiem istnieje przekonanie, że na ten uniwersytet rekrutowani są tylko zdolni studenci, więc samo dostanie się na ten uniwersytet pomogło uświadomić badanym, że są zdolni.

*Nie uważałem się za zdolnego, dopóki nie zostałem **przyjęty na Oxford**. Przed tym byłem postrzegany jako dość średni. Teraz owszem, mogę powiedzieć, że jakieś zdolności mam (PITER.UK).*

*Tak, w oczach większości ludzi właśnie dlatego, że **uczęszczam do Uniwersytetu Oxford** (MATYLD.A.UK)*

W swoich wypowiedziach kolejni badani studenci brytyjscy podkreślają, że są osobami zdolnymi, a na dodatek osoby z najbliższego otoczenia utwierdzają je w tym przekonaniu. Dostanie się na Oxford University tylko potwierdziło ich przekonanie na temat własnych możliwości i zdolności.

*Uważam się za osobę zdolną i od zawsze to wiedziałam, utwierdzano mnie w tym na każdym kroku, a **dostanie się na Oxford University** tylko to dodatkowo potwierdziło. (JOHANA.UK)*

***Uważam, że jestem zdolny w uczeniu się.** Są dziedziny, które lubię bardziej, więc przychodzą mi łatwiej, jak przedmioty techniczne, języki (choć nie przypuszczam, abym chciał się nauczyć każdego języka) czy muzyka. Nigdy natomiast nie lubiłem przedmiotów „pamięciowych”, takich jak np. historia. Sądzę, że moją*

najważniejszą umiejętnością jest właśnie umiejętność uczenia się i rozumienia tego, co jest mi przedstawiane (o ile sam chcę się tego nauczyć, oczywiście)
(TOM.UK)

Bardzo interesująca jest wypowiedź Dylana. Obrazuje ona dylemat, z którymi stykają się młodzi ludzie na studiach. Często w szkole podstawowej czy średniej jest jedna czy dwie osoby wyróżniające się na tle innych. Łatwo wtedy porównywać się do innych. Natomiast na studiach trudniej określić, w czym dana jednostka jest indywidualna i niepowtarzalna. Młody człowiek musi sam na nowo zrewidować, co go rzeczywiście wyodrębnia.

*Bardzo trudno mi jest samemu odpowiedzieć na to pytanie, **do pewnego stopnia, oczywiście, tak.** Przez ostatnie 3 lata pokazałem, że bardzo dobrze piszę i czytam po angielsku. Nieraz słyszałem to również od innych. Jednakże w porównaniu do zdolniejszych kolegów już wypadałem gorzej. Nawiązując ponownie do czasów szkolnych, **myślę o sobie jako o kimś bardzo uzdolnionym edukacyjnie**, natomiast obecnie na studiach jest tylu zdolnych i mądrych ludzi naokoło mnie, że tę moją zdolność zauważam zupełnie gdzie indziej. Tkwi ona w sferze bardziej osobistej. Na przykład łatwo nawiązuję kontakty, ładnie się wystawiam, jestem zabawny w towarzystwie lub mogę powiedzieć, że mam dar do ciężkiej pracy, kiedy dążę do obranego celu* (DYLAN.UK).

Podobne wątki znajdują się w wypowiedziach jeszcze kilku studentów:

*Myślę, że **upór i pracowitość to moje zdolności.** Ewentualnie do języka rosyjskiego i historii, a dokładniej to, że potrafię zauważyć związki przyczynowo-skutkowe* (KATARZYNA.PL).

***Uważam, że mam zdolności językowe.** Dobrze radzę sobie zwłaszcza z rosyjskim i angielskim. Zdobyłem też podstawy języka niemieckiego i łaciny* (BARTŁOMIEJ.PL).

Z kolei analizując wypowiedzi studentów z Polski, dostrzec można, że tylko niektórzy z nich postrzegają siebie jako osoby zdolne. Często uważają, że to, co

osiągnęli, zawdzięczają tylko swojej ciężkiej pracy i przede wszystkim spostrzegają siebie jako osoby pracowite oraz konsekwentne i pewnie dążące do wyznaczonego sobie celu.

Uważam się przede wszystkim za osobę pracowitą. Nie sądzę, że jestem jakoś szczególnie uzdolniony. Moim głównym obszarem zainteresowań jest szeroko rozumiana historia. Czy można być uzdolnionym historycznie? Raczej nie... Może w tym przypadku uzdolnieniem jest ciekawość świata, głód wiedzy i niespożyty entuzjazm, co w dobie globalizacji, konsumpcjonizmu i hedonizmu staje się, moim zdaniem, coraz radszym zjawiskiem (JACEK.PL).

Ja bym nie powiedziała, że jestem zdolna, ale myślę, że mam po prostu taki napęd... Ale czy on się z jakąś zdolnością łączy, to nie wiem (JAGODA.PL).

Myślę, że nie jestem zdolny w takim sensie, jak myślisz. Po prostu wiem, że coś lepiej od innych potrafię. Zdolny... każdy jest do czegoś zdolny, więc w takim sensie to każdy jest zdolny, a w takim innym to nie do końca. Uważam, że gdyby każdy się postarał, to wiele osób mogłoby osiągnąć to, co ja (MONIKA.PL).

*Jakby tak popatrzeć, to ja w pierwszej klasie byłem na samych tyłach, chodziłem na zajęcia wyrównawcze. Bo gdy wszyscy umieli czytać i pisać w pierwszej klasie, to ja się nauczyłem dopiero w trzeciej. Tak więc można powiedzieć, że byłem na początku trochę opóźniony względem reszty. Tylko jak potem koledzy zaczęli bagatelizować naukę, to ja dalej uczyłem się i w sumie **niejako zostałem tą osobą zdolną**, ale jak się popatrzy wstecz, to nie szło mi tak od początku rewelacyjnie. Nawet szczerze patrząc, to szło mi źle (PATRYCJUSZ.PL).*

Wypowiedź Sławka może wskazywać, o braku świadomości co do posiadanych zdolności, pomimo tego, iż taką informację otrzymywał od nauczycieli.

*Nauczyciele mówili mi, że jestem zdolny, choć **nigdy za takiego się nie uważałem** i nie uważam (SLAWEK.PL).*

Sławek nie rozwijał bardziej tego wątku, jednak na taki stan może składać się fakt *maskowania posiadanych zdolności*, którego przyczynę można upatrywać w tym, że osoba zdolna jest skromna lub obawia się nadmiernego eksploatowania jej zdolności przez inne osoby. Powodem może być również wykazanie chęci dostosowania się do danej grupy czy środowiska, do którego przynależy lub obawa bycia stratyfikowanym przez daną grupę społeczną.

Na podstawie analizy powyższych wypowiedzi można wyciągnąć wniosek, że świadomość posiadanych zdolności jest **nieco wyższa** u angielskich niż polskich studentów. Takiego stanu rzeczy z pewnością można upatrywać w systemie edukacyjnym, w którym uczestniczą badani studenci oraz utożsamiać z cechami osobowymi oraz postawą względem rzeczywistości, ponieważ jak podkreślała Beata Dyrda w uwagach na temat polskiego systemu wspierania uczniów zdolnych: „problem z obrazem samego siebie pojawia się głównie w narracjach osób zdolnych w dziedzinach akademickich (nauki ścisłe, humanistyczne)” (Dyrda, 2012, s. 436). A taką grupę stanowią polscy badani studenci. Jednocześnie, jak wykazały badania Ryszardy Bernackiej, „istnieje możliwość korelacyjnego oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego na poziom relacji nauczyciel – uczeń konformista” (Bernacka, 2008, s. 173). Natomiast na wyniki uzyskane od angielskich studentów miały wpływ szkoły, do których uczęszczali badani (w dużej mierze szkoły prywatne) i prestiż uniwersytetu, na którym studiują. Jakość interakcji społecznych ma zatem niebagatelny wpływ na tworzenie się wyobrażenia o sobie, a w konsekwencji samoocenę (Dyrda, 2012, s. 436).

Polscy studenci utożsamiali swoje zdolności z wysiłkiem, jaki wkładają w swoją pracę, co można określić jako potencjał, który wykorzystują do osiągnięcia danego rezultatu. Różnicy można upatrywać w filozofii Uniwersytetu Oxford, ponieważ sam fakt dostania się na ten uniwersytet utwierdza daną jednostkę w przekonaniu, że jest naprawdę zdolna. Należy jasno podkreślić, że jednym z ukrytych założeń uniwersytetu w Oxfordzie jest kształcenie przyszłych elit społecznych – choć oficjalnie się tej tendencji nie akcentuje.

Dane te, oczywiście, odnoszą się tylko do badanej grupy studentów. Warto jednak w tym miejscu przywołać wyniki badań Daniela Kantora (2011) nad samooceną zdolności dzieci i młodzieży w szkołach w Polsce. Jego obserwacje pokazują, że większość badanych uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i liceów odpowiadała twierdząco na pytanie, czy sąolni. Na podstawie prowadzonych analiz Kantor wyciąga wniosek, że samoocena zdolności u badanych przez niego dzieci jest

stosunkowo wysoka. Warto również zwrócić uwagę na fakt, że aby samoocena uczniów była jak najbardziej adekwatna do ich faktycznych możliwości, dużo zależy nie tylko do rodziców, ale i nauczyciela, który też ma znaczący wpływ na kształtowanie osobowości ucznia.

3.3 Zdolności i ich identyfikacja u badanych studentów

Rodzina, szkoła i „inni znaczący” pełnią ważną rolę w identyfikacji i rozwoju zdolności, na co wskazują liczne badania i koncepcje zdolności omówione w rozdziale teoretycznym. Nie tylko predyspozycje intelektualne, osobowościowe i fizyczne, ale w dużej mierze środowiskowe silnie implikują rozwój „założka zdolności” każdej jednostki. W początkowej fazie rozwoju każdego dziecka, zgodnie z założeniami psychologii rozwojowej, znaczącą rolę odgrywa czas i miejsce, w którym znajduje się dziecko. Tak też jest w przypadku zdolności. Im wcześniej zostanie zauważony potencjał, który ma jednostka, z tym większym zaangażowaniem może być on stymulowany.

Poniższe wypowiedzi pokazują, że zarówno polscy, jak i angielscy nauczyciele reprezentują stereotypowe podejście pedagogów do rozumienia i identyfikacji zdolności uczniów, która odbywa się przede wszystkim na podstawie wysokich ocen z danego przedmiotu.

*Moja **nauczycielka** historii w gimnazjum po którejś z klasówek, kiedy dostałam ocenę celującą mi to powiedziała (KATARZYNA.PL).*

*Moja **nauczycielka** od rosyjskiego w II klasie gimnazjum, kiedy dostałam pierwszą szóstkę ze sprawdzianu z tego przedmiotu. Przygotowywałam się do niego sama, kiedy zauważyła moje chęci i łatwość przyswajania, zachęciła mnie do udziału w konkursie kuratorskim, w którym zostałam laureatką (OLGA.PL).*

*Miało to miejsce w podstawówce. Od najmłodszych lat rysowałam, startowałam w konkursach plastycznych i przy okazji miałam wysoką średnią ocen. Głównie przez wzgląd na oceny **nauczyciele** mówili mi, że jestem zdolny, choć nigdy za takiego się nie uważałam i nie uważam (SLAWEK.PL).*

Poza nauczycielami potencjał i zdolności swoich dzieci dostrzegają również ich rodzice i opiekunowie. To oni są ich pierwszymi nauczycielami i oni starają się zaszcześcić w swoich dzieciach różne zainteresowania.

*Od dziecka **mama** mówi, że jestem zdolny. W podstawówce na wszystkie konkursy jeździłem. Gdy byłem mały, jeździłem na konkurs szachowy, na wszystkie takie ortograficzne, matematyczne (MICHAŁ.PL).*

*Nie pamiętam tego, ale podejrzewam, że byli to **rodzice**. Zawsze wspierali mnie i starali się pomagać mi budować samoocenę i wykorzystywać umiejętności (DARIA.PL).*

Kris o tym, że jest zdolny dowiedział się od swojej rodziny. Jego tata przytaczał historię z dzieciństwa, która pokazywała, dlaczego chłopak jest zdolny w dziedzinach matematycznych:

*Tak, tak pamiętam. To znaczy, nie pamiętam, jak to zrobiłem, ale mi opowiadali. Gdy byłem mały, zupełnie mały, miałem... ja wiem, 4 lata, może nawet 3, **to ojciec mi mówił**, że chodziłem wokół stołu, gdy wszyscy jedli. Wszyscy jedli, a mnie się już nudziło, chodziłem wokół stołu i kazałem im mówić liczby jakieś. I oni mówili. Podawali jakieś dwie liczby i ja je dodawałem w pamięci. I potrafiłem dojść do tego, że trzycyfrowe liczby dodawałem. To było coś, co rodzice pokazywali za przykład, że będę dobry w naukach matematycznych (KRIS.UK).*

Studenci nie zawsze otrzymywali bezpośrednią informację o tym, że są zdolni, co z perspektywy rozwoju samego ucznia jest jak najbardziej pozytywne. Angielscy studenci zwracali uwagę na to, aby nie kategoryzować uczniów i nie określać ich jako zdolnych. Tak czynili np. rodzice Ani i Jonathana.

*Mam wrażenie, że **słowo zdolna nie padło raczej**. Zawsze było: Tobie jest łatwiej z tym i z tym. Tobie łatwiej robić to, więc powinnaś zrobić to. Raczej słyszałam, że dobrze się uczę. Że mam dobre wyniki. Tak mówili mi nauczyciele w szkole, znajomi, bo rodzice to niekoniecznie (ANIA.PL).*

*Nie, chyba, że w **żartach, jakby ironicznie**. Ale tak, to nie wiem. Tak konkretnie to nie. Nigdy? A mama, tata? W szkole? Nie, my jesteśmy taką rodziną, która nie wyraża tak bardzo wszystkiego na zewnątrz, że powiemy to, co myślimy. Chyba nikt mi tego nie powiedział (MONIKA.PL).*

*Nie **pamiętam** tej sytuacji. Najpewniej było to we wczesnej podstawówce, kontekst: zajęcia, lekcje (ULA.PL).*

*Po tej olimpiadzie, po tym wszystkim to zawsze jest coś takiego, rozdanie zaproszeń na Uniwersytet Śląski, a to właściwie było **spotkanie dla samych zdolnych osób** (PATRYCJUSZ.PL).*

*Szczerze mówiąc, to nikt mi **nigdy nie powiedział tego wprost**. Oczywiście, byłem tego świadomy. Pamiętam ze szkoły podstawowej czy później średniej, że zawsze byłem na liście osób szczególnie uzdolnionych. Przeważnie słyszała to moja mama na wywiadówkach, ale ja nie. Na końcu szkoły średniej mój nauczyciel angielskiego powiedział, że świetnie piszę wypracowania i spokojnie mógłbym złożyć podanie na Oxford lub Cambridge. To było chyba najbliższe temu wyznaczenie, dzięki któremu sam zacząłem zauważać mój nieprzeciętny talent do pisania (JONATHAN.UK).*

W dwóch poniższych wypowiedziach zawarte są trzy możliwości nominacji jednostki jako osoby zdolnej, a mianowicie samonominacja, nominacja nauczycielska i koleżeńska.

*Myślę, że pierwszy raz w szkole średniej zacząłem osiągać lepsze wyniki z matematyki niż rówieśnicy w klasie i to był pierwszy raz, **kiedy zauważyłem**, że mogę być zdolny. Na początku miałem bardzo słabe wyniki w nauce w pierwszej klasie liceum, a później najlepsze od drugiej klasy. Nie ma jakiegoś szczególnego wydarzenia, tylko bardziej ogólne wyniki (MAT2.UK).*

***Nauczyciele** mi to mówili, **znajomi**. **Nauczyciel** mi mówił, że obiecująco buduję warsztat. **Nauczyciel** mi powiedział, że według niego widać, że mam talent (MAT.UK).*

*Nie pamiętam, kto pierwszy mi to powiedział, ale pamiętam, że ja byłam zawsze dobra z plastyki i sztuki i przez dłuższy czas myślałam, czy nie iść w tym kierunku. A z drugiej strony interesowałam się nauką, historią. I w tym momencie oceny poszły w górę i **nauczyciele** powiedzieli, że wykonałam dobrą pracę (MARIA.UK).*

Przytoczone wypowiedzi dowodzą, że zdolności badanych zostały zauważone na różnych etapach życia, najczęściej w szkole. Możemy wyciągnąć wniosek, że szkoły, do których uczęszczali badani, wciąż pełnią swoją rolę w dostrzeganiu oznak ponadprzeciętnych zdolności oraz ich rozwoju w odpowiednim kierunku. Nie oznacza to jednak, że rodzice w tym zakresie zawiedli i nie spełnili swojej funkcji wszechstronnego poznania i dostrzegania oznak ponadprzeciętności swojego dziecka. Należy wziąć pod uwagę, że badaną grupę stanowiły osoby uzdolnione akademicko, wykazujące ponadprzeciętne zdolności intelektualne w dziedzinach, które najpełniej uwidaczniają się poprzez kontakt z daną problematyką podczas zajęć lekcyjnych. Wynik mógłby być odwrotny, gdyby badaniu zostały poddane osoby uzdolnione artystycznie. Badania psychologiczne i pedagogiczne wskazują bowiem, że w rodzinie najszybciej ujawniają się zdolności muzyczne, następnie werbalne, a potem matematyczne. Badania Beaty Dyrdy, (2012) która diagnozowała właśnie osoby uzdolnione artystycznie, pokazują odwrotną zależność. Przy próbie N=69 to właśnie ponad 60% badanych osób rodzicom przypisuje otrzymanie informacji o swoich zdolnościach. Poza tym rodzice dzieci zdolnych, co pokazują badania Ołeny Boczarowej, mogą przejawiać cztery postawy wobec swojego dziecka. Po pierwsze, mogą nie zauważać wczesnego uzdolnienia dziecka, po drugie, talent dziecka może być traktowany przez nich jako dziwactwo, po trzecie, mogą nadmiernie eksponować talent dziecka, co ma na celu zamanifestowanie własnej pozycji społecznej kosztem zdolności dziecka. Po czwarte, w pełni akceptują zdolności swojego dziecka, ale i tak kochają je nad te zdolności (Boczarowa, 2011, s. 114-115).

Jednym ze sposobów identyfikacji zdolności jest nominacja przez nauczyciela, która jest uznawana za jedną z istotniejszych, szczególnie w szkołach brytyjskich (Davis, Rym, 2004). To właśnie nauczyciel przez bezpośredni kontakt i obserwację ma

możliwość poznania mocnych i słabych stron ucznia. Tym samym może być jego mentorem w odkrywaniu potencjału ucznia.

3.4 Środowisko szkolne a rozwój uzdolnień w opinii badanych studentów

Grażyna Mendecka (2015) zaobserwowała, że w literaturze polskiej podkreśla się ograniczanie przez szkołę zdolności uczniów do twórczego myślenia. Scjentyzm, encyklopedyzm (Pilch, 1999), przeciążenie percepcyjne uczniów (Szmidt, 2007), to, pomimo chęci zmiany, wciąż codzienność polskiej szkoły. W szkole nadal przekazuje się uczniom wiedzę jałową, która zdaniem Edwarda Nęcki (1999), prezentując problemy już rozwiązane, ignoruje dostrzeganie nowych, oczekujących na rozwiązanie. Jałowa wiedza przekazywana jest wyłącznie w formie oznajmującej. Uczeń, dowiadując się, co odkryto, nie poznaje kontekstu powstania odkrycia, nie wie, jakie były trudności i niepowodzenia, jakimi drogami dochodzono do tego, co dziś jest proste i oczywiste. Nauczyciele, przekazując wiedzę, nie przybliżają uczniom osoby odkrywcy ani trudu, który włożył w swoje odkrycie (Kozłowski, 2004). „Wiedza jałowa stwarza jednowymiarowy, statyczny obraz nauki, nie ukazuje jej słabości i perspektyw rozwojowych. Nie uruchamia zdolności ucznia do twórczego myślenia i aktywnego podejścia do zdobywanej wiedzy” (Mendecka, 2015, s. 88).

Odwrotna sytuacja występuje w angielskiej szkole, gdzie, oczywiście, oprócz nastawienia na przygotowanie do egzaminów, uczniowie mają możliwość wyboru przedmiotów, których chcą się uczyć. Środowisko szkolne jest istotnym elementem procesu wrastania młodych ludzi w świat, z którym przyjdzie się im zmierzyć. W wypowiedziach badanych studentów z Polski i Anglii można zaobserwować duże akcentowanie roli nauczyciela w systemie kształcenia i jego wpływu na rozwój ich zainteresowań, a jego zaangażowanie w proces uczenia i nauczania ma bardzo istotne znaczenie we wspieraniu i stymulowaniu badanych studentów. Potwierdza się tu teza Katy Haycock, która podkreśla, że dobry, patrzący w przyszłość nauczyciel jest w stanie odegrać ogromną rolę we współtworzeniu planów na przyszłość ucznia (Haycock, 1998, s. 1).

Refleksje badanych studentów na temat roli, jaką z perspektywy czasu przypisują środowisku szkolnemu, zostały zamieszczone poniżej.

W swojej wypowiedzi Olga podkreśla, że bardziej niż na zdobytych dyplomach zależało jej na tym, żeby nauczycieli byli z niej dumni. Nie chciała ich zawieść.

Moi nauczyciele stanowili dla mnie inspirację, motywowali i wspierali moje działania. Bardziej niż na tytułach uznania zależało mi, by byli ze mnie dumni. Odegrali więc dużą rolę (OLGA.PL).

Jedną z ról, jaką pełni nauczyciel w życiu ucznia, jest kształtowanie ich wewnętrznej motywacji poprzez dostarczanie zadań, które dają okazję do czerpania satysfakcji z podejmowanego wysiłku (Butler-Por, 1987, s. 30; Dyrda, 2012, s. 413) co potwierdzają poniższe wypowiedzi.

*Nauczyciele byli ok. Nauczycielom też zawdzięczam wiele. Dużo w mojej drodze do sukcesu zawdzięczam mojemu nauczycielowi fizyki, panu Stasiakowi i nauczycielce matematyki, pani Usz, która nauczyła mnie rzetelności. Były dwie takie nauczycielki – jedna w gimnazjum, a druga w liceum. W gimnazjum pani Sadlej. I to ona właśnie nauczyła mnie rzetelności, a pani Usz jeszcze to jakby pielęgnowała, poprawiała to, co pani Sadlej zaczęła, w mojej głowie zaimplementowała. Taka rzetelność w wykonywaniu tego, co się robi. **A ten pan od fizyki, on mnie zmobilizował** do tego, żeby w życiu osiągnąć coś więcej. To nawet nie chodzi o to, że on był od fizyki, bo fizyki się uczyłem sam, a on głównie mobilizował do tego, żeby tej fizyki się chciało uczyć, ale mobilizował też, żeby naukowo i w życiu osiągnąć coś więcej (MAREK.PL).*

*Miałem szczęście do **nauczycieli, którzy potrafili zauważyć we mnie potencjał i nakłonić mnie, abym go rozwijał**. Gdyby nie to, nie robiłbym zapewne olimpiad, które robiłem. Uważam, że to bardzo duży wpływ (MICHAŁ.PL).*

*Byłam w takich szkołach, gdzie za bardzo nie dbano o dostrzeganie potencjału. W szkole byłam wysyłana na konkursy – w klasach 1-3 miałam **bardzo fajną panią**. Uważała, że trzeba w każdym dojrzeć potencjał. Byliśmy klasą mieszaną – musieliśmy ciągnąć poziomem tych słabszych, to jest urok małej miejscowości, gdzie mieszkam. Na lekcjach nie było promowania potencjału – dobra ocena motywowała. W klasach starszych trochę się to zmieniło – było skupianie się na*

tym, żeby cała klasa wyrobiła jakąś normę. W liceum taka sytuacja się powtarzała, więc to były może dwie nauczycielki, które coś we mnie dostrzegały i wysyłały na konkursy (ANIA.PL).

Tak, zwłaszcza jedna nauczycielka – ona mnie uczyła etyki – i ona właśnie przygotowywała mnie do tej olimpiady, namawiała (JACEK.PL).

Największe znaczenie miało dla mnie gimnazjum. To właśnie tam najpełniej realizowałem swoje pasje, miałem wsparcie ze strony nauczycieli. Często miałem różne ulgi w związku z przygotowaniem do konkursów. Zawsze mogłem liczyć na wyrozumiałość i wsparcie. To było bardzo ważne (BARTŁOMIEJ.PL).

Ogromną. W rozwoju bardzo pomogła mi moja nauczycielka od rosyjskiego i dyrektor, który zaproponował mi indywidualny program nauki z tego przedmiotu (DARIA.PL).

Kamil porusza w swojej wypowiedzi kilka istotnych elementów, które mogą w dużej mierze przyczynić się do wspierania i rozwoju potencjału jednostek zdolnych. Po pierwsze, odpowiednia szkoła: w tym przypadku elitarne gimnazjum, jak również pozytywne relacje z rówieśnikami.

*Do gimnazjum lubiłem chodzić, było nas tam niewielu chłopaków, ale znowu były fajne dziewczyny, których zresztą było mnóstwo. **Do gimnazjum bardzo lubiłem chodzić.** Jeśli chodzi o perspektywę rozwoju zdolności, to nie miałem problemu, bo to była **elita klasowa**. Wybitnie zdolna klasa z samymi wybitnymi jednostkami. To było najlepsze gimnazjum w Warszawie, cała Warszawa tam waliła drzwiami i oknami. To była w ogóle klasa dwujęzyczna, to była klasa, w której wykluczali osoby z rejonu tej szkoły, chyba trochę nielegalnie. Boksowali się strasznie z kuratorium, żeby utworzyć te klasy właśnie, nie rejonowe. I dzięki temu, to była klasa bardzo dobra, taka z wyścigiem szczurów, którego ja nie cierpię. Brak pomocy wzajemnej, ale nie odczuwałem żadnej dyskryminacji z tytułu bycia zdolnym. A w liceum... Liceum było piękne, fantastyczne, wspaniałe. Pod każdym względem polecam – powiem to do mikrofonu – XIV Liceum Ogólnokształcące im. Staszica. Po prostu taką klasę trafiliśmy. Mieliliśmy paczkę super kumpli, którzy*

*potrafili się bawić bez przerwy, a potem jeszcze mieć dobre stopnie w szkole. Kompletnie nikt nie patrzył na to, kto jak się uczy, kto jak jest bogaty, kto z jakiej jest rodziny. Najważniejsze było to, że się świetnie dogadujemy, że jeden za drugiego oddałby życie, że się trzymamy razem i lubimy. To było najważniejsze w liceum. Ja na całe życie generalnie patrzę przez pryzmat ludzi, z którymi spędzam czas... Więc liceum było fantastyczne, dlatego, że **trafiłem na wspaniałych ludzi w klasie**. W szkole też, bo w sumie w trzeciej klasie liceum to się trzymaliśmy już całą szkołą (KAMIL.PL).*

Według Patrycjusza, niektórzy nauczyciele nie umieli zainteresować uczniów swoim przedmiotem. Nie potrafili przekazać swojej wiedzy w sposób interesujący i ciekawy – nawet przygotowywanie uczniów do konkursów nie było właściwie. Dlatego, biorąc udział w olimpiadzie, zdecydował się sam do niej przygotować, obawiając się, że jego nauczyciel zniechęci go do tego przedmiotu.

*[...] W przypadku olimpiady o Polsce i świecie współczesnym to wyglądało tak, że powiedziałem, że sam się przygotowuję i myślę, że to było dobre. **Na tym kółku to się nic właściwie nie robi**, ja byłem bardziej przygotowany do tej olimpiady, bo przygotowywałem się sam. Akurat myślę, że dobrą decyzję podjąłem. Żeby się samemu przygotować, bo tam trzeba było dodatkowe książki przeczytać... niektórzy nauczyciele byli tacy, że potrafili zabić ciekawy przedmiot, ale też **trafiłem na wielu nauczycieli, którzy umieli zaciekać przedmiotem** – fajnie o nim opowiedzieć i to bym powiedział, że to jest właśnie plus (PATRYCJUSZ.PL).*

Marta nie słyszała słów wsparcia ani ze strony swoich nauczycieli, ani rodziców. Ci drudzy byli zapracowani, często poza domem. Do wszystkiego w życiu doszła sama i wszystko, co ma, zawdzięcza swojej ciężkiej pracy. W dzieciństwie jej towarzyszką była siostra.

*Rzadko razem. Często ściągali mnie z dworu do domu. Zawsze sama sobie organizowałam czas wolny. **Do wszystkiego dochodziłam sama**. Sama musiałam wszystko znaleźć. Teraz razem siadamy z kawą, gdy jest więcej czasu. Rodzice byli zapracowani i same z siostrą sobie organizowałyśmy czas (MARTA.PL).*

Jagoda wskazała ważny fakt, że nauczyciel może występować w roli przewodnika, animatora, mentora, ale również podkreślała, że sama też musiała włożyć dużo wysiłku, aby osiągnąć sukces. Jednocześnie z jej wypowiedzi możemy wyciągnąć wniosek, że posiada dużą wewnętrzną motywację do działania.

*Tak, zawsze na pewnym etapie, na którym się znajdowałam, to w **którąś stronę mnie prowadził dany nauczyciel**. Bo były różne momenty i w końcu ten rosyjski w liceum, ale w podstawówce to był polski. Ja lubiłam sama pracować, jakieś opowiadanie napisałam, coś takiego dodatkowo... W grupie nie umiem do tej pory pracować. Ja jestem taka, że jak coś robię, to muszę to zrobić dobrze i uważam, że ktoś inny nie robi tego tak dobrze jak ja. Więc sama na pewno. Dużo się w grupie pracowało w podstawówce, to był etap, kiedy z ludźmi uspołeczniać się trzeba, a ja do tej pory nie lubię. Jakoś to przetrwałam wszystko, ale takie jakieś rzeczy, które **ja sama mogłam zrobić, to dawali mi nauczyciele**. I jeszcze zawdzięczam im to, że widzieli i potrafili powiedzieć, że ja to zrobię, naprawdę (JAGODA.PL).*

Angielscy studenci podkreślają, że wsparcie ze strony otoczenia jest bardzo ważne i pomocne podczas edukacji. Wielkie znaczenie ma sytuacja, jeżeli szkoła jest dobra, dba o swoich uczniów i pomaga im się rozwijać – Jonathan wspomina: „To, co się wokół ciebie dzieje, ma wielki wpływ na twoją pracę.” Istotne jest również, aby znać swoją prawdziwą wartość i umieć przezwyciężyć trudności, jakie spotykają jednostkę na różnych etapach edukacji.

Wspomaganie studenta nie tylko na płaszczyźnie fakultatywnej jest bardzo ważne. Jeżeli widzisz, że szkoła dba o ciebie i twoje dobro, wychodząc poza otrzymywanie pozytywnych ocen, to motywuje cię to do lepszego działania. To, co się wokół ciebie dzieje, ma wielki wpływ na twoją pracę. Jeśli umiesz przezwyciężyć trudności i dostaniesz dobrą ocenę, to dobry nauczyciel to zauważy i ci o tym powie. Troszeczkę powinien ingerować w twoje życie (JONATHAN.UK).

Piter, poza tym, że zwrócił uwagę na ważną rolę, jaką odgrywają nauczyciele w procesie rozwijania zdolności, zwrócił też uwagę na rolę rywalizacji i chęci pokazania swojego prawdziwego oblicza i swoich umiejętności. Każdy chce pokazać, że potrafi,

że umie rozwiązać dane zadanie. Nikt nie chce być gorszy, nikt nie chce być uznany za słabszego. Osiągnięcie gorszego wyniku zawstydzia, zniechęca do dalszej pracy.

Wpływ nauczycieli na rozwój moich zdolności był bardzo dobry. Mieliśmy oddanych nauczycieli i poświęcano nam dużo uwagi. Moi nauczyciele oceniali wszystko, co im wysyłaliśmy. Spotykali się podczas wakacji, aby pomóc nam w nauce i generalnie robili więcej niż musieli, by nam pomóc. Nie pamiętam szkoły podstawowej. Nie dostałem żadnego wsparcia w szkole gimnazjalnej. Tak. Chciałem po prostu wypaść dobrze. To jest jak rywalizacja (PITER.UK).

Z kolei James wiele zawdzięcza nauczycielom, którzy prowadzili zajęcia dodatkowe. Trzeba tu zauważyć, że zajęcia pozalekcyjne są istotnym elementem w rozwoju zdolności. W czasie ich trwania James mógł rozwijać swoje zainteresowania, zadać pytania na nurtujący go temat czy posłuchać ciekawostek dotyczących danego zagadnienia. Ponadto w jego szkole odbywała się współpraca młodszych uczniów ze starszymi. Ci starsi przychodzili na zajęcia i koła lekcyjne tych drugich i przedstawiali im swoje zainteresowania, opowiadali o osiągniętych sukcesach, a przede wszystkim zachęcali do samorozwoju. Jest to zabieg charakterystyczny dla angielskich szkół.

Mój wychowawca i moi nauczyciele byli głównym wsparciem. Nauczyciele bardzo koncentrowali się na swoich przedmiotach i skupiali uwagę na uczniach, którzy wykazywali zainteresowanie w danym kierunku. Większość nauczycieli nie zrobiła żadnych kursów szkoleniowych dla pedagogów, ukończyli jedynie studia w danym zakresie. Byli zatem prawdziwie zafascynowani raczej tym, czego uczyli, niż samym nauczaniem. Nauczyciele, którzy prowadzili pozalekcyjne stowarzyszenia (koła naukowe) również pomogli mi rozwinąć moje zainteresowania.. Starsi uczniowie występowali w roli prefektów i mentorów. Odwiedzali nasze spotkania z wychowawcą i pomagali zachęcić nas do rozwijania swoich umiejętności (JAMES.UK).

Ważne jest także, by nauczyciel pomógł nakierować swoich podopiecznych na właściwą drogę. Takiego nauczyciela w czasie swojej edukacji spotkał Kevin. Jego nauczyciel nie tylko zaraził go swoją pasją – matematyką, ale również wskazał

uniwersytet, który pomógł mu się dalej rozwijać. Kevin podkreśla też, że dużą rolę w jego rozwoju odegrała szkoła, do której uczęszczał.

*Dużo zawdzięczam nauczycielowi, panu Smith, tak pamiętam jakby to było dziś, że potrafił mnie **zarazić swoją pasją do matematyki**. Myślę, że gdyby nie on, ale również moi rodzice, to może wybrałbym inny uniwersytet, dziś trudno mi powiedzieć. Teraz z perspektywy czasu **wiem, że dużo zawdzięczam szkole, do której chodziłem** (KEVIN.UK).*

Nauczyciel, przekazując wiedzę swoim uczniom, powinien, jak zauważa Tom, mieć w tym swój osobisty interes. Jeżeli jego podopieczni będą osiągać sukcesy, będą rozwijać swoją wiedzę dalej w tej dziedzinie, będzie to dla niego nagroda za pracę i wysiłek.

Myślę, że w szkołach uczniowie muszą czuć, że nauczyciele mają osobisty interes we wspieraniu ich, to pozwala mieć motywację do rozwijania swoich umiejętności (TOM.UK).

Badani studenci obu krajów podkreślali, że dużą rolę w ich edukacji odegrali nauczyciele, którzy wspierali ich dobrym słowem, a także służyli pomocą. Dla wielu studentów nauczyciel był swego rodzaju przewodnikiem i mentorem. Liczyli się z jego zdaniem, z jego opinią. Niektórzy badani przyznają, że byli traktowani ulgowo przez nauczycieli, jeśli brali udział w konkursach lub angażowali się w zajęcia dodatkowe w szkole. Zdolni uczniowie w związku z posiadanymi umiejętnościami mogli liczyć na indywidualny tok nauczania.

Studenci cenili u swoich nauczycieli to, że chociaż niejednokrotnie nie mieli ukończonego kursu doskonalącego, potrafili w sposób ciekawy przedstawiać zagadnienia dotyczącego nauczanego przez nich przedmiotu. Ważną rolę w zyskaniu samoświadomości zdolności i samorozwoju odegrały spotkania z koleżankami i kolegami ze starszych klas, którzy dzielili się swoimi doświadczeniami, przeżyciami i zachęcali swoich młodszych kolegów do samodzielnego rozwijania umiejętności, dążenia do spełniania swoich marzeń i osiągnięć. W czasie trwania nauki uczniów i nauczycieli łączyła swoista więź wynikająca chociażby z faktu spędzania razem znacznej ilości czasu. Wiąż ta powodowała, że uczniowie, biorąc udział w konkursach,

olimpiadach, startowali nie tylko dla siebie, ale i dla nauczycieli. Nieważne było zdobyte przez nich miejsce, ale uznanie i pochwała ze strony nauczyciela. Nikt nie chciał zawieść osoby, która była autorytetem i wzorem do naśladowania. Bardzo często jedno słowo pochwały było ważniejsze, niż pierwsze miejsce w olimpiadzie.

Niektórzy spośród badanych studentów nie spotkali na swojej drodze nauczycieli, którzy zachęciłiby ich do rozwijania swoich pasji. Jeżeli jednak ktoś coś lubi, interesuje się czymś szczególnie mocno, to nawet bez pomocy przewodnika będzie realizował swoją pasję i zdobywał nowe wiadomości na interesujący go temat. Badani mają jednak świadomość, że taka osoba jest pożądana i wprowadza do samorozwoju nową jakość.

W niniejszym podrozdziale odniosę się również do zagadnienia funkcjonowania badanych studentów zdolnych w grupie rówieśniczej i ich relacji z rówieśnikami.

Problematyka funkcjonowanie ucznia, nie tylko tego zdolnego, w środowisku klasowym czy szkolnym jest intensywnie eksplorowana przez licznych badaczy w naukach pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych, gdyż, jak podkreślają Chi-Hun Leung i Eurdora Choi, „ocena ze strony rówieśników może zwiększyć lub zmniejszyć poczucie własnej wartości, które w znaczny stopień wynika z pozycji jednostki w grupie rówieśniczej” (Lean, Choin, 2010, s. 25; za: Gromakowska-Melosik, 2015, s. 331).

Dla analizy interakcji pomiędzy uczniami, klasami ważne w szkole jest funkcjonowanie grup społecznych. Uczeń często postrzegany jest przez swoich kolegów, a także nauczycieli poprzez fakt przynależności do określonej grupy. Uczniowieolni mogą tworzyć odrębne grupy bądź też mogą funkcjonować indywidualnie. W opisie takiej sytuacji ważne są pojęcia punktu widzenia i perspektywy. Punkt widzenia w swojej gramatyce kognitywnej Ronald Langacker ujmuje jako jeden z czterech aspektów perspektywy, która jest jednym z wymiarów obrazowania. Obok punktu widzenia na perspektywę składają się: orientacja, kierunkowość i stopień uprzedmiotowienia elementów konceptualizacji. Obrazowanie rozumiane jest jako podstawowa zdolność człowieka do widzenia i opisywania danej sytuacji na wiele sposobów. Poza perspektywą, obejmuje relację profil-baza, stopień ukonkretnienia, skalę i zakres predykcji, względne wyróżnienie podstruktur predykcji oraz możliwość interpretowania danej sytuacji w odniesieniu do związanych z nią założeń i oczekiwań (Langacker, 1991, s. 5-12).

Punkt widzenia ściśle związany jest ze statusem mówiącego, jego rolą społeczną, sferą działań praktycznych, w jaką jest uwikłany, a także warunkowany jest przez okoliczności związane z sytuacją komunikacyjną i pozajęzykowym kontekstem wypowiedzi (Bartmiński, 1990, s. 111-117). Właśnie w ten sposób postrzegają siebie nawzajem uczniowie w obrębie klasy.

Przez perspektywę Bartmiński rozumie zespół właściwości struktury semantycznej słów, skorelowany z punktem widzenia i będący, przynajmniej w pewnym zakresie, jego rezultatem. Identyfikując te właściwości, odbiorca wypowiedzi rozpoznaje dany punkt widzenia (Bartmiński, 1999, s. 106). Zdaniem E. Tabakowskiej, perspektywa jest istotnym parametrem w opisie ogólnej sytuacji. Składają się na nią takie czynniki, jak: wzajemne usytuowanie podmiotu i przedmiotu obserwacji, orientacja całego układu w przestrzeni, przestrzenna organizacja sceny (Tabakowska, 1999, s. 70). Uczniowie zdolni postrzegani są z różnych punktów widzenia i różnych perspektyw. Oceniani są przez nauczycieli, a także przez innych uczniów.

Analiza wypowiedzi badanych studentów pokazuje, że niektórzy z nich byli odrzucani i odrzuceni przez osoby z grupy rówieśniczej ze względu na swoje zdolności i umiejętności. Inne osoby zazdrościły im wiedzy, jaką posiadali. Wypowiedzi ich pokazują, że posiadane zdolności mogą być przyczyną negatywnego nastawiania innych do ucznia zdolnego.

*Tak, to nie było tak, że ja byłem szykanowany, ale zdarzały się takie nieprzyjemne sytuacje, że po prostu gdzieś tam **byłem, gdzieś z boku**, bo ewidentnie **mniej zdolni mniej ze mną trzymali**. Byli po prostu zazdrośni. Potem w gimnazjum było fajnie (KAMIL.PL).*

*Tak, w podstawówce lubiłem chodzić do szkoły. Moje wyniki nie były znów tak wybitne, żebym był kujonem, szczególnie, że z innych przedmiotów moje wyniki były średnie, więc jakoś tam **wpasowywałem się w resztę**. W czasie studiów moje kontakty z rówieśnikami zanikły, były bardzo słabe, ale to głównie dlatego, że byłem bardziej skupiony na karierze, niż na kontaktach z rówieśnikami. Ale ogólnie wydaje mi się, że jestem lubiany (JACK.UK).*

To jest bardzo ciekawe, bo myślę, że w moim przypadku bardzo dobrze pokaże, jak się zmieniają też rówieśnicy na przestrzeni lat. Gdy chodziłem do

podstawówki, to byłem generalnie osobą dość lubianą, ale było paru takich cwaniaczków, którzy cholernie mi zazdrościli, że mnie zawsze wszystko przychodziło łatwiej. Bo prawda jest taka, że w podstawówce nie miałem najmniejszych problemów z niczym, byłem zawsze najlepszy, itd. Mało skromnie, ale tak było. Zawsze byli cholernie zazdrośni i zdarzały mi się takie **sytuacje wykluczenia ze środowiska koleżeńskiego**. Oczywiście, ja też mam twardy charakter, nie tak łatwo mnie wykluczyć – to po pierwsze, a po drugie, trudno mnie złamać. Ale zdarzały się takie sytuacje, że faktycznie było nieprzyjemnie. I to było w podstawówce. Chociaż, gdy się teraz zastanawiam, to w podstawówce jeszcze nie byłem taki mocny psychicznie, wydaje mi, że trochę przez podstawówkę to w sobie rozbudowałem (KRIS.UK).

W szkole podstawowej **było tak sobie**, ale gimnazjum już dość dobrze oceniam i liceum bardzo dobrze. Nie jestem samotnikiem, mam znajomych. Nie jakoś bardzo dużo, bo duszą towarzystwa nie jestem, ale tyle, ile potrzeba, to mam (MAT.UK).

Początkowo byłem lubiana w 1, 2, 3 klasie. W gimnazjum, liceum **nienawidzono mnie**. [Czym to mogło być spowodowane? – M.G.] **Tym, że miałam zdolności**. Na studiach to się odwróciło i jest normalnie. Tutaj nie ma problemu, że ktoś się lepiej uczy. Jest normalnie (MARIA.UK).

To skomplikowane. Mam wielu znajomych, ale bardzo **wąskie grono osób, które darzę zaufaniem**. Są dni, kiedy mam ochotę gdzieś wyjść, ale nie mam z kim. Czasem jest na odwrót, brakuje mi czasu, żeby spotkać się ze wszystkimi, których bym chciała zobaczyć, np. przed świętami (MAREK.PL).

W środowisku szkolnym osoby zdolne nierzadko postrzegane są jako „obce”. „Obcy” jest bowiem nosicielem innej świadomości, inaczej (najczęściej źle) koduje świat. Pojawienie się „obcego” powoduje powstanie kontrpunktu dla własnych dominujących kodów kulturowych, prowadzi do jego eksterioryzacji, przesuwając go do leżących poza granicami „swojego” świata terytoriów. Jednakże idea rządząca w danej wspólnocie potrzebuje „obcego”, ponieważ jest on zbiorem anomalii, od których całkowicie wolny jest „swój” (Łotman, i in. 1973, s. 9-32).

Ilustracją powyższej tezy stanowi przykład Marty, która nie narzeka na brak znajomych, łatwo nawiązuje kontakty z innymi ludźmi, ale zdarzają się chwile, kiedy czuje się samotna i brakuje jej wsparcia ze strony najbliższych osób.

*Nie narzekam na brak znajomych. Łatwo nawiązuję relacje z innymi ludźmi, ale nie zawsze i **nie przez wszystkich** czuję się rozumiana. Czasem czuję **osamotnienie** (MARTA.PL).*

*Uważam, że mam dobre relacje z rówieśnikami, mam wielu znajomych. Niemniej jednak często czuję się **samotny**, odczuwam brak bratniej duszy, z którą mógłbym wymienić poglądy, doradzić się w wielu kwestiach, uzyskać jakieś życiowe wskazówki (JACEK.PL).*

Funkcjonowanie w środowisku rówieśniczym zależy też od specyfiki samej grupy. Jeżeli w tej samej klasie spotykają się osoby, które mają liczne zainteresowania, nie mają ograniczonych funduszy na zdobywanie wiedzy i własny rozwój, to z dużym prawdopodobieństwem będzie wśród tych osób panowała zgoda. Ma miejsce rywalizacja, ale nikt nie czuje się dyskryminowany lub odrzucony z powodu swoich zdolności.

Wśród badanych osób są również takie, które nie odczuły odrzucenia przez otoczenie ze względu na swoje zdolności i umiejętności. Grupa rówieśnicza traktowała je w sposób pozytywny bądź neutralny.

*Nigdy nie oceniali mnie jako kujona. Wydaje mi się, że miałem z rówieśnikami dobre, a nawet **bardzo dobre relacje** (MATEUSZ.PL).*

*Nie mam z nimi problemu. Z reguły **jestem dość lubiana**, mam dość dużo (wg mnie) znajomych, kilku bliższych przyjaciół. Zazwyczaj nie dbam przesadnie o opinię panującą o mnie wśród ludzi, którzy nie mają dla mnie większego znaczenia (KATARZYNA.PL).*

Czasem powody odrzucenia bywają zupełnie inne. Michał na przykład nie potrafił odnaleźć się w grupie. Źle znosił obecność innych osób wokół siebie. Miał trudności z przebywaniem w miejscach, gdzie były obce osoby. Miał trudności emocjonalne. W

tym przypadku to nie klasa spowodowała odrzucenie ucznia. Jego specyficzne cechy charakteru były przyczyną alienacji.

*Nie wydaje mi się, żebym był nie lubiany, nie mam takiego odczucia, żebym był nie lubiany, ale też jakoś nie **potrafiłem odnaleźć się w jakichś paczkach, grupach**. W przedszkolu się bardzo źle czułem, płakałem, z innymi nie umiałem się bawić i mnie w końcu wypisali, bo ciągle płakałem. Do podstawówki też jakoś nie chciałem chodzić, **źle się czułem w klasie**. To nie było tak, że ktoś mi dokuczał, ja się tak po prostu źle czułem w grupie... takiej nowej. Też płakałem i nie chciałem chodzić. (MICHAŁ.PL)*

Przeszkodą w nawiązywaniu kontaktów z innymi może być więc skrytość i nieśmiałość. Osoby zamknięte w sobie mają swoje własne, nieliczne grono znajomych.

*Ja jestem **osobą zamkniętą**, mam grupę ludzi bardzo wąską, którzy mnie znają tak naprawdę i z nimi robię to, na co mnie najbardziej stać. Największe moje wariactwo to jest wyjście z domu, czasami. Jestem bardzo **spokojna, bardzo zamknięta**, leniwa też. Jest taka bardzo wąska grupa osób, ale w podstawówce czy w gimnazjum dobrze się czułam, w klasie przede wszystkim. Ja poznaję ludzi, gdy oni mnie poznają i wtedy jest ok, ale tak na początku to mam trudności, dlatego że jestem zamknięta i ja nie potrafię zacząć rozmowy, nie potrafię o byle czym rozmawiać (MONIKA.PL).*

Liczba znajomych zmienia się w zależności od etapu życia, na jakim się znajdujemy. Są osoby, które już od szkolnych lat mają dużo kolegów i koleżanek, ale są również takie, które, dopiero znajdując pracę, lub zmieniając miejsce zamieszkania, nawiązują nowe znajomości i przyjaźnie.

*Teraz **mam strasznie dużo znajomych** ze względu na moją pracę. Do okresu studiów byłam typem samotnika. Mieszkałam na odludziu w rezerwacie przyrody. Więc tam siłą rzeczy nie było rówieśników. W szkole miałam jedną, dwie koleżanki, z którymi nie wchodziłam w relacje osobiste, bo byłam człowiekiem bardzo skrytym. Na studiach się dorobiłam czegoś takiego, jak paczki swojej. Zazwyczaj moi znajomi są starsi ode mnie, nawet teraz na studiach w mojej*

paczce jest tylko jedna osoba w moim wieku. Średnia wieku to trzydzieści parę lat. Z rówieśnikami za dużo do czynienia nie mam (ANIA.PL).

Patrycjusz zwraca uwagę na problematykę funkcjonowania osób podwójnie wyjątkowych. Warunkiem przyłączenia się do danej grupy mogą być wspólne zainteresowania jej członków, podobne problemy społeczne czy też dolegliwości emocjonalne.

*Tutaj mam takich znajomych, mam takie osoby, z którymi lepiej się dogaduję, nawet jeden ze znajomych ma ADHD i **jakoś umiemy się dogadać**, tak że nie mam takich znajomych, z którymi bym mógł się bardziej zrozumieć, są osoby, z którymi rozmawiam i czuję barierę, a z innymi jej nie odczuwam... tej bariery (PATRYCJUSZ.PL).*

Maciej ma bardzo ciekawe podejście do kontaktów między rówieśnikami. Nie mając wokół siebie liczego grona znajomych, nie czuje się samotny, tylko wolny. Może robić, co chce i kiedy ma na to ochotę.

*Znaczy, nigdy tego nie odczuwałem, to raczej moi rodzice się trochę tego obawiali. Ja **jakoś nie czuję się samotny**. Tutaj znajomi mówili, że będę się czuł osamotniony, ale **jakoś nie dało mi się tego odczuć, że jestem samotny**. Ja **bardziej czuję się**, powiedziałbym, **wolny**, że nie muszę tak się podporządkowywać, tylko mogę pójść sobie o tej porze do biblioteki, bo chcę sobie poczytać gazety. Potem mogę wyjść, porobić inne rzeczy. Pójść na te zajęcia. Ja bym powiedział, że **bardziej czuję się wolny niż osamotniony**. Nawet rozmawialiśmy ze znajomymi czy nie będzie mi smutno bez nich. I w sumie miałem rację, że nie przeżywałem takiego uczucia, a na tych zajęciach też spotkałem fajnych ludzi (MACIEJ.UK).*

Przynależność do pewnej grupy społecznej może być odczytywana zatem jako swego rodzaju ograniczenie. Funkcjonowanie w danej grupie implikuje bowiem pewne schematy zachowań, którymi odznaczają się jej członkowie.

***Nie czuję się samotny**. Mogę powiedzieć, że w porównaniu ze szkołą podstawową, tudzież średnią, jestem bardziej szczęśliwy. Mając opinię kujona, jesteś raczej*

osamotniony, nie masz za wielu przyjaciół. Na uniwersytecie jednakże ludzie, którymi się otaczam, nie różnią się wiele ode mnie, więc mam mnóstwo przyjaciół i znajomych, z którymi mogę poważnie porozmawiać czy pożartować na głupie tematy. Oczywiście, czynnikiem integrującym w tym wypadku jest dojrzewanie, jesteśmy starsi, a co za tym idzie mądrzejsi (JONATHAN.UK).

Osoby zdolne, dobrze uczące się i osiągające sukcesy często czują się odrzucane przez kolegów w klasie szkolnej, którzy uważają ich za „innych”. Przebywając w grupie osób, które są mniej zdolne, często trudno znaleźć towarzysza do wymiany poglądów na interesujący temat. Trudno jest znaleźć osobę, która rozumiałaby nasze rozterki, zmęczenie czy sposób życia.

Często w gimnazjach i liceach tworzą klasy dla zdolnej młodzieży. Poziom nauki w takich klasach był bardzo wysoki. Bardzo często miała tam miejsce ciągła rywalizacja w każdej dziedzinie nauki. W takiej klasie nie można było liczyć na pomoc i wsparcie ze strony kolegów i koleżanek, ponieważ porażka jednostki cieszyła pozostałych, jeśli eliminowała przeciwnika w walce o osiągnięcie sukcesu. Taka sytuacja była zdecydowanie demotywująca dla rozwoju zdolności.

Zdarzają się także sytuacje, kiedy w jednej klasie spotykają się osoby potrafiące wspólnie spędzać czas, zarówno w szkole, jak i poza jej murami. Doskonale się rozumieją, przyjaźnią się ze sobą. W takich klasach można liczyć na pomoc i wsparcie ze strony rówieśników.

Zdarza się też, że wpływ na kontakty z grupą rówieśniczą mają czynniki emocjonalne. Młodzi ludzie nie są psychicznie przygotowani do pozostania w obcej grupie, bez kogoś z rodziny. Utrudnia to nawiązanie nowych znajomości, a tym samym uzyskanie wsparcia i pomocy ze strony grupy rówieśniczej. Problemem jest również nieśmiałość i lęk przed poznaniem osób spoza grona swoich bliskich znajomych.

Wśród badanych osób są również takie, które mają swoją własną grupę znajomych, z którą spędzają swój wolny czas i dzielą swoje pasje i zainteresowania. Osobom tym zależy na poparciu i zrozumieniu wśród swoich bliskich znajomych – nie przywiązują dużej wagi do tego, co myślą na ich temat osoby spoza bliskiego kręgu przyjaciół i nie są zainteresowane poszerzaniem tego kręgu.

Ograniczeniem w nawiązywaniu nowych znajomości jest też miejsce zamieszkania – osoby mieszkające na wsi, na obszarach o niewielkiej gęstości zaludnienia, np. w rezerwach przyrody, mają ograniczone możliwości znalezienia swoich rówieśników w

swoim bliskim otoczeniu. Bardzo często są to osoby skryte, zamknięte w sobie, dla których dopiero zmiana miejsca zamieszkania powoduje powiększenie się kręgu znajomych.

Często w kontaktach międzyludzkich można natrafić na barierę, której nie da się ominąć i stanowi ona przeszkodę w nawiązaniu bliższej znajomości. Zdarza się, że badani potrafią zaprzyjaźnić się z osobą chorą, a nie umieją porozumieć się z pełnym zdrowia i sił rówieśnikiem.

Bywa, że w czasie nauki w szkole podstawowej, gimnazjum, czy liceum osoby wyróżniające się w nauce, mające wyższy poziom inteligencji, postrzegane są jako odrębna grupa – „obcych”. Jednak, co znamienne, na wyższych etapach edukacji podziały zanikają.

Poczucie przynależności do danej grupy, które tkwi w człowieku, jest zasadniczą cechą każdej zbiorowości. U jej podstaw leży zespół wzajemnie i silnie ze sobą powiązanych cech społeczno-kulturowych, określających odmiennność i specyfikę konkretnej zbiorowości „swoich” wobec zbiorowości „obcych”.

Okazuje się, że opozycja „swój” – „obcy” w warunkach szkolnych pełni ogromną rolę w kreowaniu tożsamości grupowej uczniów. Zdarza się, że jednostka może czuć się członkiem nie jednego, lecz kilku kręgów wspólnotowych, i odpowiednio do tego różnie ustalać granice między tym co swoje, inne i obce. Może też kryteria swojskości – obcości różnie hierarchizować.

3.5 System szkolny jako wspierający rozwój jednostek zdolnych w ocenie badanych studentów

Kształt systemu szkolnego, w którym uczestniczą uczniowie, silnie determinuje zakres wsparcia oraz jakość pracy danej placówki. Systemy szkolne w każdym właściwie kraju podlegają ciągłej ewolucji i reformie. Aktualnie w Polsce, od roku 2017 planuje się reformę systemu szkolnictwa i przywrócenie ośmioklasowej szkoły podstawowej.

Ken Robinson zauważa, że błędem, jaki popełniają decydenci, jest wiara w to, że w przypadku edukacji najlepszym sposobem, by zmierzyć się z przyszłością, jest poprawa tego, co poprzednicy zrobili w przeszłości. Warto podkreślić, że w edukacji funkcjonują trzy podstawowe procesy. Jest to: *program*, stanowiący to, czego szkoły oczekują, że uczniowie się nauczą; *pedagogika*, będąca procesem, poprzez który system

pomaga uczniom to zrobić; oraz *ocenianie*, czyli proces osądzania tego, jak dobrze uczniowie sobie radzą. Większość reformatörów skupia się właśnie na programie i ocenianiu (Robinson, 2012, s. 196). Analiza uzyskanych wypowiedzi, potwierdza konieczność wprowadzania zmian, zarówno w polskiej, jak i angielskiej przestrzeni edukacyjnej.

W wielu narracjach badanych studentów polskich wyłania się obraz szkoły, która nie realizuje zakresu działań wspomagających rozwój zdolności. Jednocześnie badani studenci podkreślają występowanie niekorzystnych sytuacji ograniczających rozwój potencjału drzemiącego w uczniu.

Badani studenci w swoich wypowiedziach wielokrotnie akcentowali, że w polskim systemie oświaty brakuje wsparcia dla uczniów zdolnych. W organizowanych przez kuratoria olimpiadach swoją wiedzę może zaprezentować ograniczona liczba uczniów. Nie motywuje to młodych ludzi do rozwijania swoich uzdolnień.

Na pewno gdybym robił tylko to, co mi powiedziano w szkole, to nie byłbym tu, gdzie jestem. Jeden problem, jaki widzę w polskim systemie, jest taki, że nie ma praktycznie żadnego wsparcia dla zdolnych studentów. Są olimpiady, ale one wylapią tylko część zdolnych osób. Nigdy nie byłem dobry w testach, więc pod tym względem wydaje mi się, że jest gorzej. Mam porównanie. Moja dziewczyna jest z Kanady i ona ma górę różnych medali, wyróżnień za rzeczy, za które w Polsce nigdy byś nie dostał niczego. Ona to ma i to moim zdaniem wpływa bardzo pozytywnie na studenta, bo buduje jego pewność siebie, a u nas tego w ogóle nie ma (MAREK.PL).

Do wad polskiego systemu oświaty zalicza się również przedmiotowe traktowanie wszystkich uczniów. Najważniejsze dla wielu nauczycieli jest zrealizowanie programu nauczania, a talenty i umiejętności uczniów są na dalszym planie. Młodzi ludzie czują się przez to niedoceniani i tracą motywację oraz chęci do dalszego rozwijania się. Taki stan rzeczy powodowany może być faktem, że nauczyciele odbywają szkoleń dotyczących cech oraz potrzeb uczniów zdolnych, a to powoduje, że są bardziej skłonni do stronniczości oraz mylnego mniemania na temat tych uczniów (Baudson, Preckel, 2013, s. 38; Plunkett, Kronborg, 2011). Jak pokazują badania prowadzone wśród nauczycieli, gdy otrzymują oni odpowiednie szkolenia, bardziej prawdopodobne jest, że będą wychodzili naprzeciw potrzebom uczniów zdolnych (Geake, Gross, 2008 s. 217;

Plunkett, Kronborg, 2011). Należy również wziąć pod uwagę, że podejście nauczycieli niekoniecznie musi ich skłaniać do umyślnego traktowania uczniów zdolnych w odmienny sposób, lecz może ono nieumyślnie wpłynąć na trafność ich identyfikacji. Mimo iż nie jest to proste zadanie, nauczyciele powinni być zawsze świadomi swoich własnych uprzedzeń oraz ich powodów (Cross i in., 2010, s. 235).

Zazwyczaj w szkole wszystkich uczniów traktuje się tak samo, a najważniejsze jest, żeby zrealizować program. Często cierpią na tym osoby, które szybciej rozwiązują zadania i uważam, że tracą swój czas w szkole, bo nie mogą się wtedy rozwijać, skoro nauczyciel nie zauważa lub ignoruje ich szczególne chęci lub zdolności do rozwoju w jakimś kierunku (OLA.PL)

Analiza poniższych wypowiedzi wskazuje na to, że system w dużej mierze jest oceniany poprzez pryzmat nauczyciela, na jakiego trafi dany uczeń. Badani wskazują również na to – z czym od wielu lat system stara się sobie poradzić – a mianowicie na tradycyjne i podające metody nauczania, które powodują znudzenie uczniów i utratę zainteresowania przedmiotem.

Tak serio, to w liceum trochę chciałem, trochę nie chciałem, ale tak to raczej nie lubiłem systemu szkolnego. Ja to pojmuję raczej w kategorii takiej „sieciówki” trochę jednak. Tak, dla wszystkich takie same metody, takie samo wszystko. Ja akurat tak miałem, że po prostu zdarzali się pojedynczy nauczyciele, którzy fajnie prowadzili lekcje (MICHAŁ.PL).

Uważam, że, jak zwykle, to ludzie są najsłabszym ogniwem. System może i nie jest taki zły, natomiast różnie to bywa z nauczycielami. Niektórym brak elastyczności (przerobić materiał od deski do deski i tyle), części po prostu nie chce się uczyć. Są oczywiście nauczyciele pasjonaci, którzy są skarbem, ale tych jest niewielu, przynajmniej w moim środowisku (JACEK.PL).

W podstawówce dużo rzeczy lubiłam robić. Tak naprawdę chodzi o to, że jeśli nauczyciele są dobrzy, to to widzą i też jakieś tam konkursy recytatorskie, zajęcia teatralne też pamiętam od I-III w podstawówce były. Zawsze coś robiliśmy,

czytaliśmy, tańczyliśmy. Zależy też dużo od nauczyciela tak naprawdę. Ja miałam szczęście do nauczycieli (MONIKA.PL)

Wszystko zależy od nauczycieli, na jakich się trafi. Większość tych, z którymi miałem zajęcia, była otwarta na uczniów, chcących robić coś ponad program, więc oceniam ten aspekt pozytywnie. Ogólnokształcący charakter szkół może jednak wpływać negatywnie na rozwój, ponieważ wymaga on czasem zajmowania się przedmiotami czy bzdurnymi czasami zadaniami, które w żadnym stopniu nie należą do uzdolnień ucznia, zabierając tym samym potencjalny czas, w którym mógłby się on rozwijać (BARTŁOMIEJ.PL).

Wadą systemu polskiego są również bardzo liczne klasy, w których trudno przeprowadzić lekcje i zrealizować materiał. Rzadko zajęcia prowadzone są w grupach, a jeśli już następuje taka forma lekcji, to wszystkie potrzebne dane przygotowują najczęściej nieliczne jednostki.

Ja byłam w klasie ponad 30- osobowej zawsze. Mniejszej grupie można więcej pokazać, więcej nauczyć. Powinna być praca w grupach, ale po to, żeby dzieci współpracowały ze sobą, a nie jak było u mnie, że jedna grupa dostawała bonus i była wyróżniana. Zajęcia powinny być prowadzone doświadczalnie – chemia, biologia, a nie tylko teoria. Wiem, że to się zmieniło, bo siostra dwa lata młodsza już miała zajęcia kulinarne. Mnie marzyłby się taki system, gdzie nauka jest czymś dobrym, przyjemnym. Nauka tańca, gry na fortepianie. Na studiach licencjackich czuję się jakbym była tępakiem. Ja się uczę na egzamin, po egzaminie już nic nie pamiętam. Pamiętam coś z warsztatów, ale nie mam tej wiedzy egzaminowej, bo jest na nią zbyt mało czasu (JAGODA.PL).

Ania zwraca uwagę na jeszcze jeden istotny element wspierania i rozwoju zdolności.

Powiedzmy, system kształcenia, który był i który jest, nie bardzo mi odpowiadają w związku z odnoszeniem sukcesu. Ale jeśli muszę wymienić dobrze funkcjonujący element, to uważam, że to organizowanie zajęć pozalekcyjnych – dodatkowych. Myślę, że w środowisku klasowym nie dało się odnieść sukcesu. Nie ma się wyboru – trzeba iść do szkoły, która jest i trudno odnieść tam sukces. Także myślę,

że wskazywanie dróg do rozwoju pozalekcyjnego, to najlepsza pomoc w osiągnięciu sukcesu. Zawsze pamiętam, że w szkołach organizowano zajęcia dla dzieci mniej zdolnych – mających problemy z nauką. Dla dzieci zdolnych nie było nic. Nawet przygotowań do konkursu dla dzieci zdolnych nie było (ANIA.PL).

Angielscy badani studenci również widzą pozytywne, jak i negatywne strony systemu edukacyjnego, w którym funkcjonowali. Piter w swojej wypowiedzi bardzo pozytywnie ocenia system oświaty obowiązujący w Anglii.

Oceniam go dobrze, na wszystkich etapach mogłem się realizować ze szczególnym uwzględnieniem tych dziedzin, które mnie najbardziej interesowały (PITER.UK).

Z kolei Jonathan trafił do szkoły, w której prowadzone były liczne dodatkowe zajęcia sportowe. Osoby lubiące ruch i mające swoją ulubioną dyscyplinę mogły rozwijać swój talent. Niestety, nie było zajęć dodatkowych prowadzonych dla uczniów mających inne pasje i zainteresowania.

W moim przypadku szkoła nie dała mi zbyt wiele w tej dziedzinie. Było wiele zajęć sportowych do wyboru, co było świetne dla kogoś, kto się sportem interesował. Natomiast szkoła nie oferowała niczego, czym byłbym zainteresowany. Małe kółko teatralne nie było żadnym wyzwaniem, bo wystawialiśmy jedno przedstawienie rocznie, przeważnie jakiś kiepski musical. Oferowanie większego wachlarza zajęć z nauczycielami byłoby milej widziane. Na przykład rozwijanie danego tematu lekcyjnego dla chętnych po godzinach, itp. (JONATHAN.UK).

Matylda pozytywnie ocenia angielski system oświaty – nauczyciele pomagali jej rozwijać pasje i zainteresowania. W szkole funkcjonowało wiele kół naukowych – każdy znalazł więc coś właściwego dla siebie. Ponadto w szkole panowała przyjacielska atmosfera.

Wszyscy nauczyciele pomagali mi rozwijać moje umiejętności podczas lekcji. Byliśmy również przypisani do klas zwanych formami. Każda forma była nadzorowana przez opiekuna, który upewniał się, że studenci spełniali standardy wymagań w swoich przedmiotach. W szkole istniało wiele stowarzyszeń (kół

naukowych) z dodatkowymi zajęciami dotyczącymi programu nauczania, a nauczyciele, którzy je przeprowadzali, zachęcali nas do rozwijania naszych osobistych zainteresowań. Kładziono nacisk na rozwój jednostki, zatem tam zawsze był ktoś, kto wiedział, nad czym pracowałeś i jakie były twoje zainteresowania. Dyrektor w zasadzie znał każdego ucznia z imienia (MATYLDA.UK).

Poniższe wypowiedzi także wpisują się w ton pozytywnej oceny brytyjskiego systemu edukacji.

Tak myślę, że szkoła na pewno pozwoliła mi wykorzystać mój całkowity potencjał (MIKE.UK).

System oceniam jako dobry. Mieliśmy mnóstwo utalentowanych dzieci, które nawzajem popychały się naprzód. Nauczycieli, którzy poświęcili więcej czasu, aby sprzyjać zainteresowaniom studentów. Liceum było bardziej skoncentrowane na osiągnięciu czegoś niż na zabawie. Szkoła podstawowa była o wiele bardziej ogólna. W liceum nauczyciele poznają twoje osobiste zainteresowania, a także mocne i słabe strony. (Tak, była to motywacja wynikająca ze mnie, a także z oczekiwań pokładanych we mnie przez rodziców, nauczycieli, przyjaciół. I ponieważ byłem konkurencyjny i chciałem pokonać moich przyjaciół. O wykorzystywaniu całkowitego potencjału). Nadal uważam, że to dobra szkoła, nie idealna, ale dobra (STEVE.UK).

Johana chwali swoją naukę w liceum, bo klasy nie były liczne i każdy mógł się rozwijać. Zdecydowanie łatwiej przyswajają się nowe wiadomości w mniejszej grupie niż w wieloosobowej klasie.

W szkole podstawowej klasy były większe. W szkole średniej, jako że studenci specjalizowali się w różnych przedmiotach do samego końca (ludzie generalnie wybierali tylko 4 przedmioty z zakresu "A-level"), klasy były znacznie mniejsze. Na zajęciach z historii przygotowujących do A-level było jedynie około dziesięciu z nas, na zajęciach z francuskiego było ośmioro, czworo na niemieckim, a pięć osób na zajęciach ze sztuk pięknych. W liceum znałeś nauczycieli lepiej, jako że

byli bardziej zbliżeni wiekiem, więc łatwiej było uzyskać indywidualną poradę. Uczniowie byli też bardziej zmotywowani niż w szkole podstawowej, gdzie zainteresowanie pracą było mniejsze (JOHANA.UK).

Kevin zwraca uwagę na ważną kwestię, która jest charakterystyczna dla angielskiej szkoły, w której nauczyciele mają świadomość, że nie każdy może osiągać wysokie wyniki, np. w dziedzinie matematyki, jednak akcentują to, mając świadomość, że ktoś może być uzdolniony artystycznie.

Myślę, że uznano, że bardziej się rozwijasz w gimnazjum, jednak w rezultacie twoje słabości niekoniecznie są kwestionowane. Ja na przykład zawsze byłem przerażony matematyką, być może częściowo w wyniku problemów z liczeniem, wynikających z moich trudności w uczeniu się, ale to było akceptowane, ponieważ byłem artystycznie uzdolniony (KEVIN.UK).

Nie zawsze czułem się jakoś bardzo stymulowany bądź “popychany w górę”. Nauce towarzyszyła jednak wspaniała swoboda do podążania za własnymi zainteresowaniami, za którą tęsknię. I wspaniały element teorii kulturowej, za którym bardzo tęsknię. Mój nauczyciel był wspaniale wspierający, zachęcający i hojny, jeśli chodzi o swój czas. Jednak w szkole (bardziej niż na uniwersytecie) wielu nauczycieli oskarżało mnie o „nicnierobienie” i osiągnięcie celów bez większego wysiłku. Ja jednak pracowałem i dużo czytałem, ale nigdy nie byłem zbyt dobry ze struktury. Okazało się, że mam dystrakcję, lecz nikt nigdy jej nie zidentyfikował (JAMES.UK).

Jakość systemu szkolnego zatem jest w dużej mierze zależna od zaangażowania w nią nauczycieli i wychowawców. Nauczyciel Toma organizował dodatkowe, obowiązkowe zajęcia matematyczne.

Matematyka była dobra, reszta była w porządku. Nauczyciel matematyki poprzez organizowanie obowiązkowych 8-godzinnych dodatkowych lekcji w soboty, a czasami w niedziele motywował do pracy. Byłem, bo lubię być prymusem. Głównie dla własnej satysfakcji. Program nauczania był jednak bardzo ograniczony i nie zachęcał do myślenia lateralnego (TOM.UK).

Maciej ocenia swój system szkolny dobrze, ale jednocześnie podkreśla, że nie czuł się zachęcany do bycia kimś lepszym, bardziej wyjątkowym. Maciej zwraca tu również uwagę na sposób postrzegania szkolnictwa prywatnego w Anglii. Podejrzewa, że gdyby uczył się w prywatnej szkole, mógłby być bardziej zdolny.

Dobry, ale niezachęcający cię do bycia wyjątkowym. Siebie samego, moich rodziców oraz w mniejszym stopniu nauczycieli, w szczególności jednego lub dwóch nauczycieli. Trudno powiedzieć. Gdybym poszedł do droższych szkół, mógłbym mieć lepsze wyniki lub być bardziej uzdolnionym w niektórych obszarach, ale niemożliwe jest stwierdzenie tego (MACIEJ.UK).

Natomiast w poniższych wypowiedziach możemy zaobserwować z jednej strony pozytywny wpływ szkolnictwa prywatnego (szkół elitarnych) na rozwój zdolności badanych, a z drugiej, brak poczucia odniesienia sukcesu po zakończeniu kształcenia w tych placówkach.

Warto w tym miejscu przywołać analizy Agnieszki Gromkowskiej-Melosik (2015, s. 38), które podkreślają, że elitarne szkolnictwo średniego typu brytyjskiego cechuje nadzwyczajna, utrzymująca się od wieków społeczno-ekonomiczna i kulturowa *szczelność*. Zdecydowana większość uczniów pochodzi z rodzin bardzo bogatych i dysponujących wysokim poziomem kapitału kulturowego. [...] Szkoły te mają charakter placówek prywatnych z bardzo wysokim czesnym, [...] ich absolwenci kontynuują naukę na najlepszych uniwersytetach, takich jak Oxford czy Cambridge. [...] Absolwentów tych szkół można nazwać *elitą skonsolidowaną*.” Z wypowiedzi badanych można również odnieść wrażenie świadomości tego, iż znajdowali się na lepszej pozycji niż ich rówieśnicy uczęszczający do szkół państwowych, co pokrywa się z analizami Agnieszki Gromkowskiej-Melosik (2015).

Ja nie stanowią tu przykładu, bo ja zaczynałem w szkole prywatnej. W podstawówce byłem w szkole prywatnej, no, ale fakt, że wspierali mnie tam bardzo. Bardzo dużo zawdzięczam swoim rodzicom, bo rodzice zdali sobie sprawę, że chyba jestem lepiej niż zdolny z przedmiotów ścisłych i postanowili w ogóle, że pójdę do kuratorium na jakieś testy i tam faktycznie wyszło, że jestem wybitnie uzdolniony matematycznie czy w kierunku przedmiotów ścisłych i

zalatwili mi tym samym tok indywidualny nauczania z matematyki w podstawówce przez rok, czy dwa lata. Oprócz zajęć normalnych miałem jeszcze zajęcia dodatkowe z matematyki. I szkoła mi to umożliwiła. Fakt, to była szkoła prywatna, ale potem w gimnazjum też było mnóstwo kół zainteresowań i nauczyciele zachęcali, żeby na nie chodzić. Tylko z matematyki i fizyki - bo inne rzeczy mnie nie interesowały, bo ja jestem bardzo ukierunkowany - to zachęcali i ja chodziłem na nie. W liceum już nie chodziłem na kółka, ale na piwo po szkole (JACK.UK).

Powiedziałbym, że poziom edukacji w szkole, w której się uczyłem (RGS Guildford) był bardzo wysoki. Jakość nauczania była bardzo dobra, a uczniowie mieli silną etykę pracy. Szkoła była dumna z faktu, że jej uczniowie regularnie dobrze wypadali na egzaminach na poziomie krajowym i że każdego roku wysyłała dużą liczbę uczniów do Oxbridge, a także do innych uniwersytetów Russell Group (DYLAN.UK).

Wysoka. Moja szkoła była prywatna i w ten sposób miałam dostęp do rozsądnej kwoty pieniędzy i posiadała dobrych nauczycieli. Pomimo całej tej szkoły nie czułam, że odnoszę sukces. Różni nauczyciele mnie motywowali poprzez rozumienie tego, że połączenie entuzjazmu i zainteresowania wokół przedmiotu, a nie tylko umiejętność zdania egzaminu, są potrzebne w zdobywaniu dobrych wyników w nauce. Prawdopodobnie nie, ale sądzę, że wyszło całkiem niezłe (MATYLDA.UK).

Podsumowując wypowiedzi studentów, należy stwierdzić, że większość badanych dobrze ocenia system szkolny – są zadowoleni z możliwości, jakie stworzyła im szkoła, aby mogli rozwijać swoje zainteresowania i pasje. Badany uczęszczający do szkoły prywatnej miał dostęp do zajęć dodatkowych, a po ingerencji rodziców i po indywidualnym egzaminie kuratorskim został objęty indywidualną nauką matematyki, ponieważ w tej dziedzinie był wybitnie uzdolniony.

Nieco inaczej jednak przedstawia się sytuacja uczniów uczęszczających do szkół państwowych, gdzie najlepiej rozwijać mogą się osoby uzdolnione fizycznie i osiągające sukcesy sportowe. Pozostałe organizowane przez szkołę koła zainteresowań były rozwinięte w zdecydowanie mniejszym stopniu.

Niektórzy spośród badanych uważają, że system oświaty jest dobry, ale problem tkwi w nauczycielach, którzy tylko wykonują swoje podstawowe obowiązki i realizują temat, nie wykazując chęci do prowadzenia dodatkowych zajęć. Na szczęście zdarzają się wyjątki od tej reguły i można jeszcze spotkać nauczycieli z pasją podchodzących do swojego przedmiotu i do zaszczepiania jej młodym.

Studenci z Polski zauważyli, że system szkolny nie oferuje wsparcia dla osób zdolnych. Lekcje prowadzone są dla wszystkich tak samo – uczeń zdolny nie może wykazać się swoją wiedzą, bo nie ma do tego okazji. Jest za mało olimpiad i konkursów tematycznych.

Wszyscy badani studenci zauważyli, że wiele zależy od tego, jak nauczyciel wykonuje swoje zadania. Każdy z nich inaczej interpretuje realizowany program nauczania. Jedni przygotowują się do zajęć i prowadzą je w sposób ciekawy, organizują zajęcia dodatkowe, ale zdecydowana większość przekazuje swoją wiedzę ustnie w sposób mało atrakcyjny.

Wadą systemu jest organizowanie przede wszystkim zajęć wyrównawczych dla uczniów słabszych, mających problemy z nauką. Tylko nieliczne szkoły organizują zajęcia dla uczniów zdolnych, w czasie których mogliby oni poszerzać swoją wiedzę.

Kolejną wadą systemu są bardzo liczne klasy, w których bardzo trudno dotrzeć do każdego ucznia indywidualnie. Z powodu liczebności klas na lekcjach przekazywana jest tylko wiedza teoretyczna – brakuje czasu na zajęcia w grupach, na prowadzenie doświadczeń czy przygotowywanie lekcji przez dzieci.

Porównując polski i angielski system oświaty, można zauważyć, że lepiej oceniany jest angielski, bo tu większą uwagę poświęca się jednostce, jej talentom, zdolnościom. W polskim systemie oświaty z powodu stawiania na pierwszym miejscu realizacji podstawy programowej, a także zapewne braku dostatecznego finansowania oświaty, często zapomina się o dobru pojedynczego ucznia i jego indywidualnych potrzebach.

W niniejszym podrozdziale odniosę się również do zagadnienia percepcja elementów kształcenia przez badanych studentów.

Aktualnie od wielu lat prowadzi się na polu naukowym i praktycznym dyskusję na temat zastosowania najlepszych, najbardziej efektywnych form i metod pracy z uczniem zdolnym. Problemem jest tu oczywiście fakt, że nie jesteśmy w stanie stworzyć idealnego programu dla każdej jednostki z osobna, głównie ze względu na egalitaryzm współczesnych systemów edukacji. Jednocześnie obserwuje się pewną tendencję w

unifikacji sposobów pracy i kształcenia tych uczniów zarówno w Polsce, jak i w Anglii, co potwierdza analiza danych otrzymanych z badań surveyowych wśród nauczycieli. Dlatego interesującym pytaniem skierowanym do uczniów zdolnych było to dotyczące ich opinii na temat tego, które metody i formy pracy na szczeblu szkoły z perspektywy czasu były najbardziej pomocne w odniesieniu sukcesu, a tym samym najbardziej efektywne.

*Myślę, że **indywidualne podejście nauczyciela**, o ile jest to możliwe do zrealizowania, jest drogą prowadzącą do sukcesu, więc to będzie zależało od talentów, umiejętności i zainteresowań danej osoby (JOHANA.UK).*

*W szkole średniej oraz na studiach. **Dyskusja na zajęciach**, częste sprawdzanie wiedzy, ale jednocześnie na studiach podoba mi się i skłania do własnych poszukiwań ścieranie się różnorodnych poglądów. Oceniam go dobrze, na wszystkich etapach mogłem się realizować ze szczególnym uwzględnieniem tych dziedzin, które mnie najbardziej interesowały (JAMES.UK).*

*Niezależnie od etapu edukacji zawsze najlepiej pracowało mi się na tekstach, piosenkach, w grupach. Najlepiej pracowało mi się **poprzez zabawę** – najłatwiej wtedy wszystko zapamiętywałam. Teraz jest podobnie, śpiewam piosenki w obcych językach lub oglądam śmieszne programy z obcojęzycznych telewizji. Zazwyczaj w szkole wszystkich uczniów traktuje się tak samo, a najważniejsze jest, żeby zrealizować program. Często cierpią na tym osoby, które szybciej rozwiązują zadania i uważam, że tracą w szkole swój czas, bo nie mogą się wtedy rozwijać, skoro nauczyciel nie zauważa lub ignoruje ich szczególne chęci lub zdolności do rozwoju w jakimś kierunku (KAMIL.PL).*

*Przede wszystkim ewaluacja pracy przez nauczyciela, **otrzymanie krytyki bądź pochwały**. Twoja praca musi być oceniona indywidualnie. Tylko wtedy jest to motywujące, kiedy widzisz, że jesteś zauważany jako jednostka. Podoba mi się również fakt, że mając do napisania np. esej na 2000 słów w 2 tygodnie, nie jestem testowany tylko ze znajomości języka, ale również z mojej organizacji czasu, samokontroli czy kreatywności. Najbardziej korzystne jest przedstawienie danego tematu jako całości przez kilka wykładów, czy kilkanaście spotkań. Tak,*

*ażeby uczniowie mogli zdać sobie sprawę, czy to go naprawdę interesuje i chce przyłożyć do tego większą wagę. Czasem jest to niemożliwe, jeśli na dany temat przeznaczona jest jedna wykład. Czasem przychodzi to do Ciebie dopiero po kilku spotkaniach. I na przykład coś, co jest na pozór blahym tematem, może przyczynić się do zrozumienia większego problemu. Więc jest to lepsze niż zabieranie się do nowego problemu co tydzień. To samo dotyczy zadań domowych. Jeżeli masz **zadanie domowe oparte na tej samej strukturze co tydzień, to staje się to bardzo nudne i po jakimś czasie nie przykładasz do tego już takiej dużej wagi** (JONATHAN.UK).*

Najbardziej efektywna była nauka, jaka się teraz odbywa w polskich szkołach, zwłaszcza powstałych gimnazjach. Ale to też zależało od nauczyciela. Myślę teraz o matematyce. Po prostu wszyscy razem robimy zajęcia na lekcji. Najpierw jest pokazany przykład i potem powtórz przykład lekko zmodyfikowany. Potem powtórz znowu przykład mocniej zmodyfikowany. Innymi słowy, zaczynanie od prostego konceptu, który masz pokazany, w jaki sposób jest rozwiązywalny i potem budowanie komplikacji na bardzo prostym modelu, jaki istnieje. Czyli zaczynanie od dużego obrazka – teraz myślę o przedmiotach humanistycznych – i powoli rozbijanie tego na czynniki pierwsze, na coraz mniejsze elementy, które od tego najmniejszego obrazka łączą się w duży. W całość. Trochę mówię nieskładnie. Zawsze lubiłem pracę w grupie, ale też nie sprawiała mi problemu praca indywidualna. Nie miało to dla mnie większego znaczenia (MICHAŁ.PL).

Pracy w grupie nie lubiłem, bo z mojego punktu widzenia wygląda to tak, że jedna osoba robi, a inne nic nie robią. Nie zawsze ja byłem tą osobą, bo rzadko korzystałem z takiej pracy, ponieważ nie lubię się zdawać na łaskę i niełaskę innych. Wolę mieć wszystko od początku do końca po swojemu. Nie lubię pracy zespołowej, w takim sensie pracy z przypadkowymi osobami, które są przydzielone przez nauczyciela (MAT.UK).

To co wydaje mi się, dobre w polskim systemie edukacji to fakt, że idziesz do liceum na podstawie wyników z egzaminu, a nie na podstawie tego, gdzie mieszkasz, inaczej od tego tutaj czy w Stanach. Więc to jakoś wpłynęło na mnie pozytywnie, bo poszedłem do średniego liceum. To jest na pewno dobre. Co do

uczelni, to nie uczęszczałem na wykłady od drugiego roku bodajże. Chodziłem tylko na ćwiczenia, też przestałem notować po pierwszym miesiącu studiów. Uczyłem się z notatek pożyczanych i kserowanych od kogoś, więc w jakimś sensie większość mojej nauki informatyki zawdzięczam samemu sobie. Miałem kilka przedmiotów, które mi pomogły zrozumieć matematykę, ale informatyki uczyłem się sam (MATEUSZ.PL).

W osiągnięciu sukcesu bardzo pomocna jest właściwa postawa nauczyciela, który potrafi zachęcać ucznia do jego rozwoju. Do czynników poprawiających efektywność sukcesów edukacyjnych badanych studentów można zaliczyć również dyskusję podczas zajęć; w czasie jej trwania można wymienić poglądy, opinie, a jednocześnie, słuchając wypowiedzi innych, utrwalić wiedzę.

Badani studenci zwrócili uwagę, że najszybciej przyswajali wiedzę, będąc uczniami w szkole podstawowej i gimnazjum, kiedy nie mieli innych problemów życiowych, a swój czas mogli poświęcić na naukę. Badani zauważyli również, że zdecydowanie szybciej i łatwiej zdobywa się wiedzę poprzez analizę piosenek, pracę w grupach, niż poprzez przyswajanie faktów na podstawie tekstu w podręczniku albo na monotonnie prowadzonej przez nauczyciela lekcji.

Istotną rolę odgrywają również pochwały i wyróżnienia. Każdy ma większą motywację do pracy, kiedy ktoś docenia to, co robi, jakie osiąga sukcesy. Zdecydowanie łatwiej jest opanować partię materiału, kiedy rozłożony jest on na kilka mniejszych części i przekazywany etapami niż kiedy trzeba opanować partię wiedzy w całości. Ważne jest także systematyczne podnoszenie stopnia trudności wykonywanych zadań – od najprostszego do najtrudniejszego. Wśród badanych osób znalazła się i taka, która nie lubi pracy w grupie, uważając, że taka praca jest niesprawiedliwie oceniana. Osoba ta lubi mieć zaplanowane wszystko od początku do końca i wykonać pracę po swojemu.

3.6 Wsparcie środowiska rodzinnego w doświadczeniach badanych studentów

Rodzina w życiu każdego człowieka pełni ważną rolę w stymulowaniu rozwoju intelektualnego, osobowościowego oraz rozwoju potencjału zdolności każdej jednostki. Wskazują na to badania z zakresu psychologii i pedagogiki. W badaniach empirycznych przeprowadzonych w latach 70. m.in. I. Borzym (1979), D. Nakoneczną (1980), D. Cornella, (1983); M. Karnesa i in., (1984), jak i tych najnowszych - K. Wentzel (2002); P. Olszewski-Kubilius (2008); S. Kuwala (2006), T. Giza (2011), B. Dyrda (2012), P. Olszewski-Kubilius i inni (2014) - silnie akcentuje się wpływ rodziny na rozwój zdolności dziecka. Rodzice odgrywają w tym rozwoju kluczową rolę. Są to osoby, które pierwsze rozpoznają potencjał dziecka, a w późniejszym okresie jego rozwoju ułatwiają i wspierają zarówno jego autonomię, jak i umiejętność niezależnego myślenia przy pomocy odpowiedniej bliskości emocjonalnej i zaangażowania w życie dzieci. Piszą o tym Csikszentmihalyi i inni, (1997); Snowden, Christian (1999); Olszewski-Kubilius (2008); Rudasill i inni (2013), Garn i inni, (2010).

We współczesnych naukach kognitywnych również podkreśla się znaczenie, jakie dla ukształtowania umysłu i pełnionych przez niego funkcji poznawczych, ma oddziaływanie środowiska społecznego. Sytuacja społeczna ma wpływ na zachowania jednostki, a także wpływa na wykrystalizowanie się pewnych struktur językowych, schematów zachowań, wpływa na percepcję rzeczywistości. Dostrzec tu można wzajemne przenikanie się filozofii umysłu, epistemologii (zwłaszcza ewolucyjnej) i językoznawstwa. Źródłem inspiracji dla badań w tej dziedzinie były zarówno prace Wittgensteina, jak i językoznawców, np. F. de Saussure'a czy też antropologów kulturowych: B. L. Whorfa, E. Sapira (Kuniński, 2000, s. 10).

Paula Olszewska-Kubilius (2014) wraz ze współpracownikami podkreśla, że badanie nad związkami wewnątrzrodzinnymi oraz społecznym klimatem panującym w domach badanych jednostek zdolnych jest szczególnie ważne w lepszym rozumieniu rozwoju kompetencji społecznych tychże osób. W literaturze przedmiotu istnieje wiele dowodów potwierdzających, że codzienne doświadczenia rodzinne i relacje z rodzicami są kluczowym czynnikiem rozwoju kompetencji społecznych dziecka (Cohn, i in. 1991; Parke, Ladd, 1992).

Warto podkreślić, że większość przytoczonych wypowiedzi pochodzi od polskich badanych. Ze względu na kontekst kulturowy i brak otwartości angielskiej kultury

na dzielenie się doświadczeniami życiowymi dotyczącymi rodziny i panujących w niej relacji, większość badanych angielskich studentów odpowiadała lakonicznie lub schematycznie podkreślała, że ich stosunki z rodzicami są pozytywne i dużo zawdzięczają swoim rodzicom.

Na prawidłowy rozwój badanych osób znaczny wpływ miało stabilne środowisko rodzinne, które zapewniało wsparcie, a także pozwalało im poświęcać swój czas na naukę, rozwijanie pasji i zainteresowań. Takie stan rzeczy podkreśla się w literaturze przedmiotu, ponieważ rodzina jest miejscem, gdzie formowane jest pierwotne poczucie własnej jaźni dziecka poprzez zażyłe, intensywne interakcje z ważnymi dla niego ludźmi (Gecas, Schwalbe, 1986). Ten wątek w poniższych wypowiedziach podejmują również studenci.

*Myślę, że do rozwijania zdolności ludzie potrzebują przede wszystkim stabilnego **środowiska rodzinnego**, które da im pewność siebie i zaszczerpi w nich pozytywne nastawienie (TOM.UK).*

*Wielką. **Obraz rodziny** zdecydowanie **pomaga w nabywaniu uzdolnień** (ANNABEL.UK).*

*Bardzo dużą. **Rodzice mieli na mnie duży wpływ**, zwłaszcza w okresie podstawówka-gimnazjum (JAGODA.PL).*

*Wspierali, ale jakiś takich rygorów, że tutaj musi Ci się udać, to nie. To była właściwie tylko moja decyzja, żeby pójść, spróbować, a oni byli zadowoleni, **kibicowali mi, ale takiej jakiejś presji**, takich rzeczy, to **nie było** (MONIKA.PL).*

*Nie, nie powiedziałbym, że **rodzice** są tacy, że mają jakieś różne takie oczekiwania, że tutaj musisz być najlepszy, tutaj to. Zauważyłem, że wśród właśnie takich rówieśników można dostrzec, że rodzice preferują takie typy i dlatego się cieszyłem, że mam takich fajnych rodziców. Że w sumie **nie było jakiś rygorów**, tylko **cieszyli się z sukcesów** (JACEK.PL).*

*W dzieciństwie **rodzice zaszczerpili** we mnie **ciekawość świata i wrażliwość** na jego piękno. Nigdy mnie nie krępowali (KATARZYNA.PL).*

Bardzo często to właśnie rodzice zaszczipiają zainteresowania i pasje u swoich dzieci. Pokazują im różne formy spędzania wolnego czasu, zabierają w ciekawe miejsca i tym samym stymulują ciekawość, chęć poznania czegoś nowego, odkrywania nowych informacji na dany temat.

W środowisku badanych studentów występowały tzw. demokratyczne stosunki rodzicielskie. Rodzice ceniący twórczość, podejmujący aktywność twórczą stanowili dla dziecka wzór postępowania.

Studenci podkreślali, że rodzina jest tym składnikiem środowiska wychowawczego, który oddziałuje na człowieka najdłużej, czasem przez całe jego życie. Jednak najsilniejszy wpływ wywiera w dzieciństwie; w czasach szkoły podstawowej, gimnazjum. Podobnie uważa Anna Rożnowska, twierdząc, że w początkowym etapie rozwoju dziecka oddziaływanie innych instytucji jest ograniczone, a za opiekę i wychowanie dziecka odpowiedzialni są przede wszystkim rodzice (Rożnowska; 1998: 4-5).

Niektórzy studenci rozgraniczali typ pomocy, jaką otrzymywali od obojga rodziców.

Rodzina, jest ważna, tak jak nauczyciele. Zazwyczaj dzieci są nastawione entuzjastycznie, trzeba je po prostu ukierunkować, aby przedłużyć ich zainteresowanie (STEVE.UK).

*Bardzo różnie, inaczej mama, a inaczej tata. Mama zawsze wszystkie moje pasje wspierała tak, że jeśli chodzi o tenisa, to ona była największą promotorką w ogóle tego pomysłu, jeździła ze mną na wszystkie turnieje, zarówno regionalne, jak i ogólnopolskie. Wspierała mnie w tym i zawsze jeszcze **w jakichś staraniach psychologicznych**. Czyli jeśli miałem jakiegokolwiek problemy natury społecznej czy właśnie ze znajomymi, to tak, matka pomagała. A **ojciec** zawsze bardziej mnie **wspierał naukowo, akademicko** i tak powiedziałbym: przyszłościowo, karierowo. Gdy miałem jakiegokolwiek problemy z uczeniem się czy w podstawówce, czy potem z wyborem liceum, gimnazjum, czy teraz z szukaniem pracy, to zawsze **ojciec** mnie bardzo mocno **wspierał** (KRIS.UK).*

*Tak, chodziłem do prywatnej szkoły katolickiej, do gimnazjum też. Do liceum już normalnego. I to już nie jest takie dobre. Generalnie rodzice mnie **zawsze bardzo wspierali, oboje**, przy czym tata mnie wspierał tak jak to **ojciec** – posłał mnie do szkoły i **gratulował**, trochę **dopingował**. **Mama to rzeczywiście mnie dopingowała** zawsze i we wszystkim (MICHAŁ.PL).*

Kamil w swojej wypowiedzi podkreśla, że od swoich rodziców otrzymał wsparcie, był przez nich motywowany do pracy, ale nigdy nie odczuł, żeby wywoływali na nim presję związaną z tym, co robi.

Rodzice zawsze wspierają mnie, często pomagają i motywują do pracy. Jednocześnie nigdy nie wywierają na mnie presji. Po prostu robiłem i nadal robię to, co uważam za słuszne. Znam wiele przypadków, kiedy to rodzice kierowali karierami swoich dzieci. W moim przypadku tego nie było (KAMIL.PL).

Wśród polskich badanych jest też osoba, która od swoich rodziców nie otrzymała wsparcia i pomocy, a wręcz przeciwnie; każdy przejaw jej dodatkowej aktywności był przez otoczenie krytykowany. Rodzice uważali, że nie ma potrzeby dodatkowo się męczyć i starać, skoro nikt tego od nas nie oczekuje.

- *Jaką rolę w pielęgnowaniu potencjału zdolności przypisujesz swojemu środowisku rodzinnemu?*
- *Niech się zastanowię? Umiarkowaną. Moi rodzice nie stanowili mojego głównego wsparcia, często czułam się zniechęcana do ponadprogramowej aktywności (OLGA.PL).*

Katarzyna zwraca uwagę na kolejny istotny element wsparcia, otrzymywanego od swojego rodzeństwa.

Starsza siostra od zawsze uczyła mnie słówek angielskich. Jest dla mnie wzorem, bo sama mówi w kilku językach i bardzo chciałam być taka jak ona. Rodzice nie mają nic wspólnego z językami, ale od zawsze bardzo mnie wspierali i zachęcali do wszelkich aktywności, występów w kółku teatralnym (KATARZYNA.PL).

Jonathan zwraca natomiast uwagę na ważną kwestię, jaką jest wykształcenie rodziców, a raczej jego brak, i wpływ takiego stanu rzeczy na poziom wsparcia. Nie ocenia on negatywnie braku wykształcenia rodziców, ale zwraca uwagę, że ich brak doświadczenia, które się nabywa podczas studiów, związanego ze stresem, trudnościami, może wpłynąć na brak zrozumienia w pewnych kwestiach i tym samym na brak odpowiedniego wsparcia.

Moja rodzina bardzo mnie wspiera i zawsze mogę na nią liczyć. Ale jest to kwestia tylko i wyłącznie tego, że chcą dla mnie jak najlepiej. Wspierają mnie mentalnie. W praktyce wygląda to tak, że, nie mając zaplecza uczelnianego, nie zawsze mnie rozumieją. Nie mogę z nimi porozmawiać o tym, co się dzieje na uczelni, nie rozumieją tego, że coś jest dla mnie stresujące czy wyczerpujące mentalnie. Gdy jadę na wakacje do domu, to jest bardzo dziwne, ale mogę odpocząć. Przez sześć tygodni nie muszę myśleć o szkole i mogę robić, co mi się tylko podoba. Ale przez te sześć tygodni również nie mogę porozmawiać na tematy, które mnie interesują w szkole, porozmawiać o problemach związanych z pracą itp. Na przykład student prawa wracający do domu, w którym rodzice są prawnikami, będzie stymulowany w zupełnie inny sposób. Nie zrozum mnie źle, ja jestem bardzo wdzięczny za wsparcie, jakie oferują moi rodzice, mówię tylko, że różniłoby się ono, gdyb oboje mieliby za sobą kilka lat na studiach (JONATHAN.UK).

W poniższych wypowiedziach poruszone zostały natomiast kwestie stylu wychowania preferowanego przez rodziców, który w istotny sposób może warunkować rozwój posiadanego potencjału zdolności czy talentu. Należy wziąć pod uwagę, że styl wychowania preferowany przez rodziców może być czynnikiem decydującym o osiągnięciach danego dziecka.

Mama jeszcze ma jakieś rozeznanie, że są jakieś granice, a tata jest strasznie ugodowy. Z ważnych rzeczy to wiadomo, że każda ma granice. A rodzice nie stawiali granic. W liceum tak naprawdę to tylko przychodziłem i oni mi pisali usprawiedliwienia, jak nie chciałem iść do szkoły (MAREK.PL).

Nigdy nie było presji, że muszę się uczyć, dążyć do czegoś konkretnego. Oni widzieli, że ja dostrzegałam to, że jak poznali Cię z lepszej strony, to jesteś typowany do wyjazdów, możesz się pokazać i łatwiej Ci dostać się na studia. Rodzice wspierali mnie w tym, co robiłam. Nigdy mi nie zakazywali niczego, przy czym, gdy było dobrze, szło dobrze, to dzieliłam się z nimi tym i oni cieszyli się, a jak było źle, to po koleżeńsku sugerowali, co mogę zmienić, żeby było lepiej. Nigdy nie było tak, że ja się uczę dla nich, a oni mnie nagradzają. Ja się uczyłam sama dla siebie, bo to było ciekawe, chciałam wiedzieć więcej. Wszystkie wakacje razem spędzaliśmy razem i razem jemy obiady w domu. Razem się siada i wtedy się o wszystkim rozmawia. Wolny czas był spędzany w sposób spontaniczny – idziemy na spacer, a nie w piątek o siódmej idziemy na basen (MARIA.UK).

Z wypowiedzi studentów wyłania się jeszcze jeden wątek. Poza wszelkim wspieraniem dziecka bardzo ważne jest zaufanie do niego – rodzic powinien pozwolić dziecku samodzielnie podejmować decyzje. Młody człowiek sam powinien wybrać swoją życiową drogę i konsekwentnie nią podążać do wyznaczonego sobie celu.

Moi rodzice nigdy nie pchali mnie do niczego, nie przymuszali. Nawet teraz, gdy mówię im o moich planach na przyszłość, nie starają się ich zmienić i nie popychają mnie w innym kierunku. Mają do mnie pełne zaufanie (STIVE.UK).

Analiza wypowiedzi Anny i Moniki pokazuje również to, że udzielane od rodziców wsparcie może się zmieniać w zależności od etapu szkoły. Często rodzice, nawet gdy mają problem z okazywaniem uczuć, potrafią stymulować do rozwoju. Starają się, aby ich dziecko rozwijało swoje predyspozycje intelektualne czy posiadane zdolności.

Zależy, na jakim etapie. Powiedzmy, jak poszłam do szkoły, to byłam od razu prymuską. Rodzice, gdy mówili, że zrobiłam coś dobrego, to było to: „mam Aniu”. Fajną rzeczą było to, że rodzice dawali mi dużo samodzielności. Widzę to po kuzynach, którym rodzice odrabiają lekcje. U mnie było tak, że jak masz niezrobione, to jest to Twój problem. Po prostu rodzice nie mieli dla mnie czasu i z tego to wynikało. Sama odpowiadałam za siebie; rodzice, jak zobaczyli, że sobie radzę, to dali mi samodzielność. Dzieci powinny same wiedzieć, co należy do ich

obowiązków i co mają robić. Nie powinno się stać nad nimi i ich pilnować (ANNA.PL).

Na swój sposób tak, tak jak mówię, my wszyscy jesteśmy tacy, że uczucia gdzieś tam w środku i ciężko się z nami wszystkimi dogadać, ale myślę, że tak. Teraz przykład z wakacji. Tak jak mówię, ja i kontakty międzyludzkie, to jest naprawdę. Ale byliśmy na wakacjach i była mama z synem 15-letnim z Rosji. I tata najpierw dwa dni mówił: no idź zagadaj, zagadaj, a potem sam podszedł i powiedział, że ja mówię po rosyjsku i zaraz mnie ta pani zaprosiła, żebym z nią porozmawiała, więc myślę, że mnie wspierają (MONIKA.PL).

Przypadek Mata pokazuje, że rodzice często chcą, aby ich dzieci odzwierciedlały w pewien sposób ich niespełnione aspiracje. Może to świadczyć o strukturze poznawczo-drażeniowej, jaką rodzice ukierunkowali na rozwój dziecka.

Mieli inne plany, chcieli żebym szedł na medycynę, ale uświadomili sobie w końcu, że nie pójdę, bo nie mam zdolności w tym kierunku. Nawet pisałem maturę z chemii i biologii rozszerzonej, ale i tak to było wszystko za mało, żeby się dostać na jakiekolwiek studia związane z medycyną. Zresztą ja po prostu uparłem się i wybrałem to, co chciałem (MAT.UK).

Patrycjusz jest osobą, u której zdiagnozowano zespół Aspergera⁹², cechą charakterystyczną tego zespołu jest dobry rozwój mowy w zakresie słownictwa i gramatyki oraz obecność wąskich specyficznych zainteresowań typu intelektualnego, czyniących z dotkniętych nim dzieci rodzaj małych ekspertów w interesującej je dziedzinie (Kosmowska, 2016).

Mam dobre relacje z rodzicami. W sumie, jak porównywałem to na tle rówieśników, to mam tego kontaktu dość dużo. Właśnie z tym prawem, to nie wiedziałem, na co pójść. I to nawet rodzice myśleli i mówili, że fajnie, jak coś wyszło na tym prawie. Wiedzieliśmy, że coś może nie wyjść, to było takie wymierzone. Ale nie żałuję tego roku, bo przynajmniej zobaczyłem, jak

⁹² Zespół Aspergera stanowi względnie łagodną postać zaburzeń ze spektrum autyzmu, niekiedy utożsamianą z tzw. autyzmem wysoko funkcjonującym (ang. high-functioning autism) (Migdał, Krawczyk, 2011, s. 2).

funkcjonuje uniwersytet, o co w nim chodzi, to też taki przeskok między szkołą a uniwersytetem. Dużo dyskutowaliśmy o tym, gdzie pójść, co robić, co wybrać, jakie studia wybrać. Co do wyboru tych studiów także dużo rozmawialiśmy na ten temat. Tak, takie liberalne, ale też wiedzą, że w sumie tej granicy sam nie przeskoczę tak, że nie musi być jakoś rygorystycznie, bo wiedzą, że też pewnych rzeczy nie zrobię, więc mogą mi dać dość dużą swobodę. (PATRYCJUSZ.PL).

Wypowiedź Mateusza pokazuje, jak kapitał społeczny, który posiada dana rodzina, może przełożyć się na otrzymywane wsparcie i rozwój potencjalnych zdolności. Nie bez znaczenia jest również zawód rodziców, który w dużej mierze pomaga we wsparciu zdolności jednostki.

*Moja **mama** jest nauczycielką matematyki, fizyki i chemii. **Była moja nauczycielką**, więc pewnie sobie tego nawet nie uświadamiałem, jakie miałem **wsparcie** i zawsze, gdy nie umiałem zrobić zadania, to zawsze mama mi pomogła w podstawówce, a w liceum chodziłem na korki, które były przez moich rodziców płacone, więc **było to wsparcie**. Nigdy nie miałem wsparcia takiego, że gdybym sobie nie radził, to oni mówili „musisz się więcej uczyć, bo nic z ciebie nie będzie”. Pod tym względem musiałem samemu się motywować (MATEUSZ.PL).*

Na życie rodziny ma wpływ wiele czynników: liczba jej członków i ich wiek, pełnione przez nich funkcje zawodowe, dochody i zabezpieczenie, sytuacja mieszkaniowa, status społeczny i poziom wykształcenia jej członków. Wyższy poziom wykształcenia ogólnego ułatwia rodzicom zrozumienie złożonych problemów pedagogicznych, z którymi związany jest proces wychowania dziecka. Pozwala na stosowanie bardziej elastycznych metod wychowania, dostosowanych do konkretnych sytuacji wychowawczych, luźniej powiązanych ze wzorami wychowania wyniesionymi z rodziny macierzystej. Rodzice wykształceni wykazują na ogół duże zainteresowanie problemami szkolnymi swoich dzieci, potrafią wyjaśnić im niezrozumiały materiał, wskazać literaturę pomocniczą (Winiarski, 1970, s. 131-143).

W wypowiedziach badanych niezależnie od kraju zamieszkania można również zauważyć, że rodzice pełnili w ich życiu bardzo istotną funkcję, stymulując ich aspiracje. Badani studenci mają świadomość roli, którą przypisywali rodzicom w pielęgnowaniu zdolności.

Rodzice **nauczyli mnie** podstawowej rzeczy, **pracowitości**. Dlatego, mimo iż nie byli zachwyceni moim ciągłym siedzeniem w książkach, to **im** w znacznej mierze **zawdzięczam moje sukcesy** (BARTŁOMIEJ.PL).

Nakłaniali mnie, abym dobrze się uczył, ale też żebym miał kolegów (MAREK.PL).

Bardzo **zachęcali mnie**, abym szedł w stronę sportu. Byłem bardzo ruchliwy, przez kilka lat trenowałem siatkówkę (JURY.UK).

Dużo **dyskutowaliśmy** o tym, gdzie pójść, co robić, gdzie co wybrać, jakie studia wybrać. Co do wyboru tych studiów, także dużo **rozmawialiśmy** na ten temat. Tak, to jest takie liberalne, ale też wiedzą, że w sumie tej granicy sam nie przeskoczę tak, że nie musi być jakoś rygorystycznie, bo wiedzą, że też pewnych rzeczy nie zrobię, więc mogli mi dać dość dużą swobodę (PATRYCJUSZ.PL).

Nie, nie powiedziałbym, że rodzice są tacy, że mają jakieś różne oczekiwania, że musisz być najlepszy. Zauważyłem, że wśród właśnie takich rówieśników można zauważyć, że rodzice preferują takie typy i dlatego się cieszyłem, że mam takich fajnych rodziców. Że w sumie nie było jakichś rygorów, tylko cieszyli się z sukcesów, tak, aby... Wspierali, ale jakichś takich rygorów, że tutaj musi Ci się udać, tutaj to pchali to nie, to była właściwie tylko moja decyzja, żeby pójść, spróbować, a oni byli zadowoleni, **kibicowali mi**, ale takiej jakiejś presji, takich rzeczy, to nie było (KRIS.UK).

Jak obrazują poniższe przykłady, rodzice nie zawsze w odpowiedni sposób poświęcą swój czas dla dzieci, ale w tych dwóch przykładkach nie zaszkodziło to rozwojowi ich uzdolnień.

Rodzice **nie poświęcali** na rozwój moich aspiracji **czasu** (MARTA.PL).

Rodzice **nie mieli dla mnie czasu**, jest nas dużo rodzeństwa, więc nie mam do nich o to żalu (JAGODA.PL).

W literaturze przedmiotu akcentuje się wyjątkowy status dziecka zdolnego w rodzinie, kiedy rodzice często czują z nim bardzo silną więź emocjonalną, nawet bardziej niż z pozostałymi dziećmi, jeśli rodzina jest wielodzietna (Dyrda, 2012, s. 400). Dzieci zdolne mają również uprzywilejowaną pozycję w rodzinie, co może przyczyniać się do konfliktów z pozostałym rodzeństwem. Natomiast przypadek Darii pokazuje odwrotną zależność, być może wpływa na to miejsce zamieszkania i status ekonomiczny rodziny.

*Moim obowiązkiem było się uczyć. O szkole mało rozmawialiśmy, bo nie miałam w niej problemów. Ogólnie mało rozmawialiśmy. U nas **nie było świętowania sukcesów** – mówiło się – no fajnie, że to zrobiłaś, że ci wyszło. U siostry już bardziej było świętowanie. Siostra jest młodsza o 2 lata. U niej było świętowanie sukcesu, nawet było dawanie pieniędzy – ja nigdy niczego nie dostałam. To było normalne, że ja mam to umieć. Ale to **podcinało mi skrzydła**, jak wracałam z jakiegoś zakończenia – tu nagród tyle, średnia taka, ale my mieszkamy na wsi i nigdy nawet na lody nie pojechaliśmy. Teraz sama się nagradzam (DARIA.PL).*

Dla wszystkich badanych studentów, niezależnie od kraju pochodzenia, rodzina ma bardzo duży wpływ na rozwój intelektualny i ich zdolności. Dla większości najważniejszymi członkami rodziny są rodzice. Tylko jedna spośród badanych osób wymienia rodzeństwo jako osoby, na których pomoc w nauce mogła liczyć. Badani przyznali, że rodzice mieli największy wpływ na ich postępy w nauce podczas edukacji w szkole podstawowej i w gimnazjum. Można tu zaobserwować prawidłowość, że znaczny wpływ na wsparcie ze strony rodziny ma poziom wykształcenia rodziców. Rodzice, którzy ukończyli studia wyższe, lepiej rozumieją swoje dzieci i wiedzą, ile trudu, stresów i przygotowań kosztuje zdobycie wyższego wykształcenia.

Dużo większe wsparcie badani otrzymują ze strony rodziny, w której ktoś podziela ich pasje i zainteresowania – podczas przerwy w nauce mogą wymieniać poglądy w danej dziedzinie i w ten sposób dalej się rozwijać. Irena Pufal-Struzik (1998, s. 90) potwierdza, że oddziaływanie wychowawcze rodziców mających wyższe i artystyczne wykształcenie jest silniej nasycone pobłażliwością i liberalizmem, niż w przypadku dzieci twórczych, których rodzice mają wykształcenie podstawowe.

Badani studenci podkreślają, że lepsze rezultaty w nauce osiągają te osoby, które uczą się bez presji ze strony otoczenia. Rodzice, widząc możliwości, osiągnęte sukcesy, pozwalają swoim dzieciom na bycie samodzielnymi i dają im wolną wolę w kwestii wyboru kierunku kształcenia. Dzieci powinny wiedzieć, co mają zadane i co mają przygotować do szkoły. Niewypełnienie tych poleceń nie jest winą rodziców tylko ich samych. Istotnym aspektem jest zdobycie zaufania rodziców – rodzice wiedzą, że ich dziecko wypełni swoje zadania i obowiązki, ale też wiedzą, że kiedy będzie miało z czymś problem, zawsze może zwrócić się z prośbą o pomoc w jego rozwiązaniu. W dobrej sytuacji są osoby, których rodzice są nauczycielami i pomagają im, kiedy pojawiają się trudności w nauce. Czasem konieczne jest zorganizowanie korepetycji, które pozwolą lepiej zrozumieć zadaną partię materiału.

W przypadku studenta z zespołem Aspergera wpływ rodziny jest zdecydowanie większy niż w przypadku pozostałych badanych. Rodzice wspólnie z synem starali się wybrać jak najlepszy dla niego kierunek studiów.

Bardzo trudne jest realizowanie aspiracji rodziców, którzy wymarzyli sobie, że ich dziecko zostanie np. lekarzem. Zetknięcie się z prawdą bywa bolesne i może prowadzić do konfliktów. Nie można jednak zmuszać dzieci, by kształciły się w zawodzie, który ich nie interesuje.

Ważną motywacją dla badanych studentów obu krajów była radość i pochwały ze strony bliskich, kiedy osiągnęli sukces. Czasem otrzymywali przedmioty materialne, które były nagrodą. Stanowiło to jeszcze większą motywację do dalszej nauki. Młodzi ludzie są wdzięczni swoim rodzicom, że nauczyli ich pracowitości, sumienności, że pokazywali im różne możliwości i pozwolili samodzielnie wybrać życiową drogę. Wśród badanych studentów znaleźli się również tacy, którzy nie byli chwaleni i nagradzani. Jednak nawet pomimo braku wsparcia, braku motywowania osiągnęli swoje mniejsze i większe sukcesy, a niejednokrotnie, będąc już dorosłymi ludźmi, sami nagradzali się za swoje osiągnięcia.

3.7 Czynniki stymulujące i ograniczające rozwój potencjałów zdolnych jednostek w opinii badanych studentów

Rozwój potencjału zdolności uwarunkowany jest zarówno czynnikami stymulującymi, jak i ograniczającymi. Świadomość czynników ograniczających może pomóc danej osobie w ich przezwyciężaniu przy dążeniu do sukcesu. W związku z tym,

intersującym zagadnieniem jest poznanie opinii badanych studentów na temat czynników mogących ograniczyć rozwój potencjału zdolności. Jednym z gwarantów osiągnięcia sukcesu bowiem, jak i rozwoju zdolności, są sprzyjające warunki społeczno-środowiskowe.

Dla Jonathana czynnikiem ograniczającym osiągnięcie sukcesu było stworzenie listy uczniów zdolnych – co jest charakterystyczne dla angielskiej szkoły. Każdy uczeń, którego nazwisko nie znalazło się na tej liście uważany był za osobę leniwą, nieprzykładającą się do nauki danego przedmiotu. Nie brano tutaj pod uwagę podziału na, chociażby humanistów i uczniów posiadających umysł ścisły. Jonathan potwierdził w swojej wypowiedzi tezę o szkodliwym znaczeniu etykietowania uczniów jako zdolnych, co opisałem w rozdziale teoretycznym.

*Gdy patrzę na czasy szkolne, dochodzę do wniosku, że lista utalentowanych uczniów była chyba **bardziej krzywdząca** dla innych, niż pomocna dla tych utalentowanych. Nie będąc na tej liście, nie byłeś zauważany przez nauczycieli, miałeś **przyczepioną niewidzialną naklejkę** mówiącą, że jesteś leniwy lub nie za bardzo się starasz. To mogło być czynnikiem demotywującym dla innych (JONATHAN.UK).*

Czynników utrudniających odniesienie sukcesu można upatrywać również w najbliższym otoczeniu ucznia i grupie jego znajomych. Te czynniki mogą działać stymulująco bądź ograniczająco na osiągnięcie sukcesu czy rozwój zdolności. Na przykład, jeśli jednostka trafi do środowiska, w którym brakuje chęci do zmiany, wtedy, nie chcąc się wyróżniać, również zaprzestaje swojego dalszego rozwoju.

Ponadto bardzo istotną rolę w rozwoju odgrywają finanse rodziny. Osoby pochodzące z ubogich rodzin mają utrudnione warunki, aby zdobyć wyższe wykształcenie, osiągnąć sukces. Nie jest to niemożliwie, ale jednak często wymaga od osoby z problemami materialnymi większego zaangażowania i poświęcenia.

*Ja bym kilka rzeczy tutaj wymienił. Po pierwsze, to **ludzie**, wokół których się obracamy. Mogą być zarówno bardzo pomocni, bardzo mobilizujący do pracy, ale mogą też bardzo spowalniać rozwój. Są przecież tacy ludzie, którzy sami są leniwi, którzy sami są mało ambitni i tacy ludzie mogą cię pociągnąć w dół razem*

*z sobą. Bo generalnie, z kim przestajesz, takim się stajesz. Ja wychodzę z takiego założenia, wydaje mi się, że jest ono prawdziwe. Według mnie, ludzie tak samo mogą pomóc, jak i zaszkodzić. Po drugie, to oczywiście wpływ mają jakieś czynniki **finansowe**. Jak ktoś się urodził w biednej wsi, będzie mu znacznie ciężiej, niż komuś, kto się urodził w bogatej rodzinie. To byłby drugi czynnik. Ja poza tym jestem zwolennikiem takiego założenia, żeby zacząć dobrą edukację od samego początku, że już szkoła podstawowa jest cholernie ważna w rozwoju (PITER.UK).*

Do czynników ograniczających osiągnięcie sukcesu studenci zaliczali również niską samoocenę danej osoby, brak wiary w siebie, a także brak wsparcia ze strony otoczenia. Konstatowali jednak, że pomimo niskiej samooceny można osiągnąć sukces, jeżeli znajdzie się ktoś, kto pokaże jednostce jej zalety, ukierunkuje ją.

Niska samoocena, brak wsparcia, brak dobrego nauczyciela (odpowiednio uzdolnionego lub zaangażowanego), lenistwo, brak chęci rozwoju (JURY.UK).

Brak wiary w siebie, brak przekonania o tym, że to, co robię, ma sens, presja społeczeństwa (np. wszyscy w klasie są „mierni”, więc ja też nie będę się wychylać, bo uznają, że jestem śmieszny, zarozumiały) (KAMIL.PL).

Myślę, że przede wszystkim **własne ograniczenia**. Lenistwo, brak wiary we własne możliwości, lęk przed porażką, reakcja otoczenia, ale także brak wsparcia ze strony bliskich, rodziny czy przyjaciół (ANNABEL.UK)

Nowy wątek w swojej wypowiedzi podjął Mat, który uważa, że w dzisiejszym często zabieganym świecie brakuje czasu na rozwijanie własnych zdolności. Bardzo często, według Mata, samorealizację trzeba odłożyć na później.

Środowisko przede wszystkim tzn., że nieraz nie możemy się zajmować przez dostateczną ilość czasu rozwojem swoich zdolności, bo mamy **dużo innych obowiązków**, po prostu (MAT.UK).

Monika w swojej wypowiedzi słusznie zauważa, że trudnością w rozwoju jest porównywanie do starszego rodzeństwa, kuzynostwa, czy dzieci znajomych i sąsiadów.

A przecież każdy jest inny – nie ma dwojga takich samych ludzi. Człowiek jest jednostką indywidualną, posiada własne cechy i zainteresowania.

Jakoś to wszystko jest najpierw w domu zdecydowanie. Ja to wiem po mojej siostrze. Zależy od tego, jaki kto ma charakter i jak to jest w domu przede wszystkim. Moja siostra jest młodsza i ma ten problem, że jest porównywana do mnie. Uważa, że to ją ogranicza, że ona nie będzie się starać, bo po co, gdy jest ktoś – starsza siostra, do której jest przyrównywana. Dlatego poszła w zupełnie inną stronę niż ja (MONIKA.PL.)

Do wcześniej wymienionych czynników utrudniających osiągnięcie sukcesu Ola dodaje jeszcze jeden bardzo istotny, a mianowicie brak perspektyw na znalezienie pracy w wielu zawodach. Bardzo często młody człowiek, wybierając swoją życiową drogę, kończąc np. studia, nie ma możliwości znalezienia pracy w danym zawodzie.

Osiągnięcie sukcesu utrudnia wiele czynników. Może to być trudna sytuacja rodzinna, brak osoby, która wskazałaby właściwą drogę i przede wszystkim dostrzegła talent, obojętność społeczeństwa, stawianie na przeciętność w systemie edukacji i – co w dzisiejszych czasach jest szczególnie dostrzegalne – brak perspektyw w wielu zawodach (wielu młodych ludzi jest zmuszonych studiować to, co zapewni im środki na życie, a nie to, w czym czują się dobrze i co jest ich życiową pasją). Dziś stawia się na ilość, użyteczność, zysk (OLA.PL)

Po dokonaniu analizy przeprowadzonych wywiadów można wskazać wiele czynników utrudniających osiągnięcie sukcesu przez młodych ludzi. Należy do nich m.in. dostrzeganie przez nauczycieli tylko uczniów zdolnych. Praca z nimi bywa dla pedagogów łatwiejsza, przyjemniejsza i wymaga mniej zaangażowania własnego. Uczeń z problemami postrzegany jest zwykle jako leniwy i niewykazujący zainteresowania przedmiotem. Jak wykazano, dużą rolę odgrywa również grupa rówieśnicza, w jakiej spędza się czas zarówno w szkole, jak i poza jej murami. Mogą to być osoby sumienne, wypełniające swoje zadania i obowiązki, dobrze uczące się, ale można też przebywać w grupie rówieśniczej, w której nie przywiązuje się dużej uwagi do lekcji, szkoły. Próba wyróżnienia się w takiej grupie może spowodować odrzucenie przez pozostałe osoby.

Istotną rolę w ograniczeniu możliwości zdobycia gruntownej wiedzy ma miejsce urodzenia, a także możliwości finansowe rodziny. Osoby urodzone na wsi, pochodzące z wielodzietnych rodzin, a co się z tym wiąże, posiadające mniejsze środki finansowe przeznaczone na wykształcenie, mają utrudniony start w dorosłe życie i ograniczoną możliwość zdobycia wykształcenia.

Przeszkodą do osiągnięcia sukcesu dydaktycznego jest też słaba motywacja ze strony otoczenia i samego siebie. Często brakuje osób, które mogłyby pokierować młodym człowiekiem, pokazać mu różne możliwości i pomóc dokonać właściwego wyboru. Zdarza się, że nie ma on wsparcia w domu rodzinnym, ale w szkole jest nauczyciel, który motywuje i pomaga.

Wielu młodych ludzi nie wierzy we własne możliwości, a co za tym idzie, nie stara się niczego zmienić w swoim codziennym życiu. Brakuje im motywacji w dążeniu do osiągnięcia czegoś lepszego, do zmiany swojego życia. Niejednokrotnie jest to spowodowane lenistwem i strachem przed zmianą. Negatywną rolę odgrywa również porównywanie do starszego rodzeństwa, do innych członków rodziny, do kolegów, koleżanek. Tymczasem każdy jest inny, nie ma dwóch takich samych osób, więc każda próba systematyzowania może okazać się niebezpieczna i przynieść odwrotny skutek od pożądanego.

Do czynników mających wpływ na ograniczenie możliwości osiągnięcia sukcesu należy również trudna sytuacja na rynku pracy. Obecnie niełatwo jest osobom tuż po studiach, niemającym doświadczenia zawodowego, znaleźć pracę w wymarzonej branży. Coraz częściej, aby mieć fundusze na życie, trzeba pracować tam, gdzie akurat pojawia się wakat na jakieś stanowisko. Jest to częsty czynnik wpływający na wzrost zniechęcenia, demotywujący ludzi młodych do działania i wszelkiego wysiłku, trzeba dodać, czynnik niezależny od jednostki.

Tymczasem poza czynnikami wpływającymi negatywnie na osobisty rozwój osób zdolnych są i takie, które rozwój stymulują. Analiza wypowiedzi badanych studentów wskazuje, że czynniki stymulujące rozwój ich zdolności upatrywane są w uwarunkowaniach środowiskowych, sytuacyjnych oraz własnej aktywności jednostki, na co wskazują poniższe wypowiedzi. Zdolni uczniowie potrzebują wsparcia i mobilizacji, aby się rozwijać. Optymalne warunki środowiskowe, takie jak wsparcie czy różnego rodzaju możliwości, potrzebne są, aby maksymalnie wykorzystywać swój potencjał (Reis, Renzulli, 2009) bądź rozwijać swoje zdolności (Gagné, 2005).

Na rozwój zdolności ma wpływ przykład innych osób z otoczenia badanych, a także pracujących z nimi nauczycieli. Ważne jest również wyznaczenie sobie celu, który chce się zrealizować.

Porażki, przykłady innych osób, wymagający nauczyciele, krytyka, świadomość celu (KEVIN.UK).

W poniższych wypowiedziach studenci zwracają uwagę, że motywuje ich przede wszystkim akceptacja ze strony otoczenia i najbliższych. Ma to zasadniczy wpływ na rozwój. Istotna jest osoba, która pokieruje i wskaże drogę, jaką należy podążać, aby osiągnąć pożądany cel. Dużą rolę przypisuje się także drobnym pochwałom ze strony bliskich osób.

*Przede wszystkim **akceptacja ze strony otoczenia**, wsparcie ze strony najbliższych. Bardzo ważna jest również osoba, która pokieruje twoimi działaniami, wskaże drogę, doradzi, pomoże i doceni twoje starania. Również uznanie społeczeństwa, a nawet zwykłe i szczere słowo pochwały bardzo motywują do działania (JURY.UK).*

*Tak szczerze, to jednak zawsze mnie motywuje - myślę, że chyba każdego – **uznanie ze strony innych**. I tak było zawsze, ale tak naprawdę teraz od paru lat rzeczywiście do tego doszło, że ja sam dla siebie z tym się bardzo dobrze czuję. Uznanie innych tak, jest przyjemne i fajne (MICHAŁ.PL).*

Wcześniejsze dobre wyniki, sukcesy, wsparcie od rodziny, nauczycieli, znajomych, wizja jakiejś korzyści „w zasięgu ręki” lub w dłuższej perspektywie... (JAGODA.PL).

Uznanie w oczach ludzi, zwiększenie możliwości wyboru, poprawa formy intelektualnej, sportowej (JACEK.PL).

Każdy czuje się bardziej zmotywowany, jeśli robi coś, co go interesuje. Nieliczni studiują kierunek niezgodny z ich pasjami. Dla Annabel motywujący jest przykład

innych uczniów, którzy również się uczyli i dali radę, a także rywalizacja między sobą wzajemnie.

Tak, miałam motywację do nauki w szkole. Myślę, że z jednej strony wynika to z tego, że to, co studiuję jest po prostu interesujące. Ale uważam również, że skoro inni uczniowie ciężko pracowali i konkurowali ze sobą nawzajem, czułam się bardziej zmotywowana do pracy. W szkole moje dobre wyniki naukowe postrzegane były jako coś pozytywnego, podczas gdy w wielu szkołach było to postrzegane jako coś “nie na miejscu” (ANNABEL.UK).

Jacek uczy się języków obcych, ponieważ wierzy, że dzięki temu będzie miał większą szansę na znalezienie w przyszłości pracy. Nie zniechęca go fakt, że jest wiele innych osób, które również wybrały taki kierunek jak on – to dla niego dodatkowa motywacja, aby być lepszym od nich.

Motywowująca jest myśl, że moja dziedzina może być przyszłościowa – np. uczę się języków, bo dzięki temu lepiej odnajdę się w międzynarodowych firmach albo dlatego, ponieważ jest wiele osób dobrych w tej dziedzinie. – Dlaczego nie spróbować być lepszym? (JACK.UK).

Jonathan zwraca uwagę na istotny fakt, jakim jest miejsce zamieszkania osoby zdolnej, które może być z jednej strony stymulatorem lub hamować rozwój zdolności.

Moi rodzice nie wymagają ode mnie, że po skończeniu szkoły będę miał świetną pracę i dużo zarabiał. Dla nich sukcesem będzie to, że będę szczęśliwy w tym, co wybiorę. I to wcale nie znaczy, że im nie zależy na mnie czy też mają w nosie to, co robię. Po prostu chcą, żebym był szczęśliwy. Ja również tak to postrzegam. Nie jestem przesadnie ambitny w kategorii zdobycia świetnie płatnej pracy, po prostu chcę robić to, co lubię. Miasto, z którego pochodzę, jest bardzo niestymulujące dla młodego człowieka. Nic nie jest tu za darmo. Nie ma przestrzeni publicznej, gdzie można się rozwijać za darmo. Więc, jeśli nie masz pieniędzy, żeby pójść np. do galerii, to, niestety, musisz zostać w domu. Gdy widzę innych ludzi i ich ambicje w różnych kierunkach, jest to dla mnie również stymulujące (JONATHAN.UK).

Dylan w swojej wypowiedzi zwraca uwagę na coś zupełnie innego – na sposób zaplanowania swojego życia w sposób bezstresowy. Jest to dla niego synonim sukcesu życiowego.

Myślę, że to takie ogólne umocowanie w życiu, powiedziałbym. Zorganizowanie sobie przestrzeni w taki sposób, żeby można było żyć w taki sposób w miarę bezstresowy. Wydaje mi się, że to jest pewien sukces. Ja się po części z tym zgadzam, bo to jednak jest oznaka sukcesu, ale to nie jest sukces pojmowany naukowo, zawodowo tylko tak życiowo (DYLAN.UK).

W osiągnięciu sukcesu niewątpliwie dużą rolę odgrywa sytuacja panująca w rodzinie badanych. Patrycjusz otrzymał od swoich rodziców wolność i dzięki niej mógł się lepiej rozwijać.

Myślę, że istotne jest także, że zależy to od danego człowieka, toteż mówiłem, że tutaj rodzice dali taką dość dużą wolność. Wiadomo, że niektórzy z tą wolnością mogą zrobić głupie rzeczy, ale uważam, że taka właśnie wolność to jest dobra rzecz i na pewno rozwija (PATRYCJUSZ.PL).

Na rozwój zdolności badanych studentów ma wpływ wiele czynników. Można do nich zaliczyć przykład innych osób spośród ich otoczenia. Widząc błędy i porażki, studenci starali się wyciągać z nich wnioski i nie popełniać ich więcej. Dużą rolę odgrywają również nauczyciele, którzy wymagają od swoich podopiecznych dużego zaangażowania i poświęcenia się problemom.

Każdy spośród badanych chciałby, aby osoby z jego otoczenia doceniły to, co robi, popierały go w jego inicjatywie i chciałyby liczyć na ich pomoc i wsparcie. Dążąc do wyznaczonego celu, dobrze jest mieć obok siebie osobę, która pomoże, udzieli rady – stanie się przewodnikiem i doradcą – wtedy zdecydowanie łatwiej realizować się. Czasem jedno słowo pochwały ze strony otoczenia potrafi zmotywować do dalszej pracy.

Badane osoby potwierdziły, że podczas nauki szkolnej rywalizacja między osobami z klasy stanowiła dla nich zachętę do jeszcze cięższej pracy.

Badani studenci jako źródło motywacji wskazali również, że to, czego się uczą, może pomóc im w przyszłości znaleźć pracę, ułatwi im życie. Wskazano między innymi na naukę języków obcych. Lepsza ich znajomość może otworzyć drogę do zrobienia w przyszłości międzynarodowej kariery.

Bliscy i rodzice badanych studentów bardzo często nie oczekują od nich znalezienia dobrze płatnej pracy. Rozumieją i zdają sobie sprawę z tego, że lepiej być zwykłym pracownikiem, ale robić to, co się lubi, ponieważ to zawsze podnosi jakość wykonywanego zadania i jakość życia.

3.8 Ocena studentów w kwestii własnej wewnętrznej motywacji, osiągania wyznaczanych celów i organizacji czasu

W licznych koncepcjach zdolności podkreśla się rolę czynnika motywacji osobistej jako jednego z istotnych elementów rozwoju zdolności (Schick, Phillipson, 2009; Garn i in, 2010). W literaturze przedmiotu sugeruje się, że wewnętrzne cechy osobowości oraz środowisko społeczne (na przykład klasa, szkoła, rodzina) kształtują motywację wszystkich uczniów, w tym również tych posiadających wysokie zdolności intelektualne (Baker i in., 1998; Deci, Ryan, 2008; Wentzel, 2002). Tymczasem założenie, iż uczniowie zdolni są wewnętrznie zmotywowani do nauki, zostało podważone przez współczesnych uczonych. Jednym z ciekawych wniosków, do których doszedł K. Wentzel (2002), traktuje o tym, że podejście rodziców do instytucji kształcących może stanowić silny czynnik socjalizujący dla dzieci oraz wpływa na wielorakie zmienne uczenia się, w tym na motywację. Zdolni uczniowie muszą nauczyć się, jak również wypracowywać swoje cele (Dweck, 2009) oraz koncentrować się na nich (Ericsson, Nandagopal, Roring, 2005). Motywacja i wysiłek są wymagane, gdyż są to najbardziej wpływowe czynniki w osiągnięciu dobrych wyników, rozwoju potencjału zdolności i osiągnięciu sukcesu (Reis, Renzulli, 2009). Ponadto, podkreśla się, że umiejętności psychospołeczne, takie jak wytrwałość czy wysiłek, muszą zostać przyswojone przez zdolnych uczniów (Subotnik i in. 2012).

Perfekcjonizm od dawna uważany jest za jedną z cech charakterystycznych dla uczniów zdolnych (Rimm, 2007). Jednocześnie badania empiryczne dostarczają dowodów, że perfekcjonizm niekoniecznie jest cechą „zarezerwowaną” wyłącznie dla tychże uczniów (Parker, Mills, 1996). Jest on jednak tym większy, im większą wrażliwością, mniejszą krytyką na odporność, a także zdolnością do maskowania

emocji wykazuje się dana jednostka zdolna (Peterson, 2009; Garn i in, 2010). Perfekcjonizm definiuje się jako kombinację myśli i zachowań związanych z wysokimi standardami lub oczekiwanymi wobec własnych osiągnięć (Śliwińska, i in. 2008, s.105). Jest on jedną z cech trafnie charakteryzujących osoby zdolne (Schulter i in. 2003; Mofield, Parker-Peters, 2015). Perfekcjonizm może być postrzegany dwojako, po pierwsze jako *zdrowy* (pożądany z punktu widzenia rozwoju jednostki), *działający* jak stymulator aktywności jednostki i jej funkcjonowania na optymalnym poziomie i osiągnięcia pełnej kontroli nad sobą (Dąbrowski, 1979, podaję za: Śliwińska, 2008, s.105) oraz *neurotyczny* (destrukcyjny), prowadzący do braku satysfakcji z podejmowanych działań i nadmiernego samokrytycyzmu, a związany jest z oczekiwaniami rodziców oraz błędami i wątpliwościami (Śliwińska, 2008, s.105). Jak zauważają Katarzyna Śliwińska, Wiesława Limont i Joanna Dreszer (2008), liczni badacze zajmujący się problematyką zdolności podkreślają, że wśród osób zdolnych częściej występuje perfekcjonizm zdrowy niż neurotyczny. Analiza wypowiedzi badanych studentów, zarówno z Polski, jak i z Anglii potwierdza tę tezę.

Jestem cholernie poukładana, jak sobie coś postanowię, to będzie to zrobione. Jestem mocno zmotywowana, żeby działać, żeby robić rzeczy wyjątkowe. Uwielbiam robić rzeczy, których nikt inny by nie zrobił i to bez względu na cenę (MARTYNA.UK).

Moja wewnętrzna motywacja jest bardzo silna, jeśli coś sobie postanowię, to muszę to zrealizować. Cele wyznaczam sobie wysokie, ale takie, które są możliwe do zrealizowania, zawsze najpierw analizuję swoje możliwości. Staram się organizować swoją pracę tak, żeby sprawiała mi przyjemność, po osiągnięciu jakichś małych celów nagradzam siebie, np. pozwalam sobie kupić czekoladę, której normalnie bym nie zjadł. Umiem sam organizować swój czas (JACEK.PL).

Podkreśla się, że poziom ogólnych zdolności człowieka zależy w dużej mierze od pozytywnego obrazu siebie (Feldhusen, 1986). Obraz samego siebie obejmuje opisowe i wartościujące charakterystyki własnej osoby, które dotyczą różnych dziedzin i obszarów funkcjonowania człowieka (King, 1997; Rosenberg, za: Addeo i Greene, 1994). W danym zakresie niezwykle ważna jest motywacja wewnątrz, na którą wskazują badani studenci.

Wpływ motywacji na rozwój zdolności ucznia jest niewątpliwy. Interesującą analizę w tym względzie przeprowadziła Beata Dyrda (2005). Badaczka zwróciła uwagę na tradycyjną perspektywę poznawczą, społeczno-poznawczą i społeczno-behawiorystyczną, a w efekcie tego wskazała na najnowsze teorie motywacji akcentujące znaczenie motywacji wewnętrznej w procesie rozwoju ucznia zdolnego.

Wewnętrzna motywacja zakłada prowadzenie działalności dla przyjemności i satysfakcji (Koestner, Losier, 2002). Traktuje się ją jako „wrodzoną skłonność do szukania nowości i wyzwań, rozwijania i doskonalenia własnych zdolności, eksplorowania i uczenia się” (Ryan, Deci, 2000, s. 70). Obecnie uważa się, że zdolności, uzdolnienia i talent mają głównie związek z motywacją wewnętrzną (Salcher, 2009). Podobnego zdania byli badani studenci – zarówno polscy, jak i angielscy.

Wypowiedź Macieja może wskazywać na występowanie perfekcjonizmu neurotycznego.

*Moja **wewnętrzna motywacja** jest ważna, mam różnorodne cele, które wyznaczają mi drogę. Czasami są one podyktowane tym, czego oczekują ode mnie rodzice. Ale nie jest tak, że muszę ich zaspokoić za wszelką cenę, po prostu chcę, żeby byli zadowoleni. Wielką **radość sprawiają mi małe sukcesy...** a rodzicom te duże. Średnio radzę sobie z samokontrolą oraz ograniczonym czasem, często niedosypiam z uwagi na brak czasu (MACIEJ.UK).*

Z powyższej wypowiedzi można wnioskować, że uczeń zdolny ze względu na wysokie osobiste standardy oraz silną presję otoczenia i oczekiwanie sukcesu może mieć nie dość dobrze ukształtowaną samoocenę. Tymczasem badania A. Sękowskiego wykazują, iż wysoka, ale adekwatna samoocena sprzyja uzyskiwaniu wysokich rezultatów (Sękowski, 2001). James przyznaje, że ma wysoką samoocenę i wyznacza sobie cele, do których realizacji potem wytrwale dąży. Niższa jednak jest u niego samokontrola.

*Uważam, że **mam wysoką samoocenę**, jeśli chodzi o motywację, wyznaczanie celów, radości z działania i organizacji czasu. W kwestii samokontroli jest ona nieco niższa, ale nadal wysoka (JAMES.UK).*

To, co robi Maria, w danej chwili chciałaby wykonać jak najlepiej, ma za sobą kryzys egzystencjalny i zastanawiała się, czy to, co robi, jest cokolwiek warte. Wybrała studia na kierunku politologia, ponieważ dzięki tym studiom ma szansę zrobić coś, co będzie dobre dla ludzi – pozostawi coś po sobie.

*Moja motywacja na pewno nie jest długoterminowa. To jest na takiej zasadzie, że wszystko, co robię w danym momencie, **chciałabym zrobić jak najlepiej**, bo czemu nie. Pod koniec liceum miałam kryzys egzystencjalny i zastanawiałam się, co moje życie będzie kiedyś tam warte. Wybrałam politologię, bo tutaj można mieć wpływ na zrobienie czegoś, co będzie dobre dla ludzi. Chciałabym, żeby moja praca pozostawiła coś po sobie (MARIA.UK).*

Marek miał problemy z własną samooceną – co jest charakterystyczne dla badanych studentów z Polski. Jeżeli jednak wyznaczył sobie jakiś cel, to był i jest w stanie zrobić wszystko, żeby go osiągnąć.

*Zawsze miałem i nadal **mam problem z własną samooceną**. Niemniej jednak, jak już wyznaczę sobie jasny cel, to jestem w stanie go osiągnąć. Umiem zarządzać czasem i kontrolować samego siebie. Największym problemem zawsze jest wyznaczenie celu. O ile w szkole było to w miarę łatwe – wygrać konkurs – obecnie jest to niezwykle trudne (MAREK.PL).*

W byciu zmotywowanym, jak mówią studenci, bardzo pomaga ustalenie planu dnia i umieszczenie w nim tego, co aktualnie jest najważniejsze. Taki harmonogram pokazuje, czy właściwie gospodaruje się własnym czasem.

Bardzo mi pomaga, jak robię plan dnia. Godzina, o której wstaję i niekoniecznie, że wszystko spisuję, co robię, ale rzeczywiście mam listę rzeczy, które po kolei robię i mam wtedy poczucie, że nie marnuję czasu. A jeśli chodzi o takie bardziej długofalowe planowanie, to też. W sumie zawsze lubiłem sobie robić jakieś plany (MICHAŁ.PL).

Dla Moniki bardzo istotne jest potwierdzenie ze strony otoczenia, że to co robi, jest dobre i właściwe. Stanowi to dla niej dużą motywację do dalszej pracy.

Czasem to jest już dzisiaj muszę, już teraz muszę. Jeżeli coś naprawdę kocham, tak jak ten rosyjski, to znajduję w sobie taką chęć, ale zawsze musi być jakieś potwierdzenie z zewnątrz, że to, do czego się zabieram, to ja jestem w stanie zrobić (MONIKA.PL).

Dla Ani ważna jest zarówno motywacja zewnętrzna, jak i wewnętrzna. W niektórych kwestiach jednak motywacja ze strony otoczenia nie pomaga. Dziewczyna sama musi chcieć coś zrobić, bo jeżeli czegoś nie lubi, coś jej nie interesuje, to nie będzie się tym zajmować.

Uczeń zdolny stawiany jest wielokrotnie w sytuacji, w której musi podejmować decyzje. Często dostrzeżenie przez jego opiekunów lub nauczycieli określonego potencjału skutkuje zachętą lub zmuszeniem ucznia do podejmowania decyzji, które wiążą się z jego zdolnościami. O ile w początkowym okresie te decyzje należą do rodziców, wychowawców, o tyle w późniejszych etapach edukacji uczeń podejmuje coraz więcej samodzielnych decyzji. W przypadku ucznia zdolnego bardzo ważne jest kształtowanie postawy świadomej asertywności, wiążącej się z przeanalizowaniem konsekwencji podjęcia lub zaniechania działań – w obydwu przypadkach powinna być to decyzja ucznia poparta potwierdzeniem zrozumienia jej źródeł i jej konsekwencji.

*W dążeniu do celu ważniejsza jest dla mnie motywacja **wewnętrzna**, chociaż czasem jest i zewnętrzna. W sumie na studiach mnie docenili – jak wyszłam z cienia. Prowadząca dostrzegła we mnie potencjał i dlatego jestem teraz tym numizmatykiem. I to jest bardzo mile. Ale żeby coś zrobić, to motywacja zewnętrzna na mnie nie działa. Ja tego muszę chcieć. Choćbym nie wiem jak wspaniała była w opowieściach innych – ~~gdy~~ czegoś nie lubię, to w tym nie będę uczestniczyć (ANIA.PL).*

Ola wyznacza sobie duże, realne cele. W pozostałych sytuacjach życia codziennego działa spontanicznie. Nie lubi planować szczegółów.

*Jestem kiepskim organizatorem czasu. Raczej staram się **działać spontanicznie**. W kwestiach zasadniczych lubię jednak **robić plany**. Nie lubię planować*

najmniejszych czynności. Mam dużą motywację, kiedy interesuję się daną kwestią. Lubię wyznaczać sobie cele, ale tylko te realne (OLA.PL).

Dobra organizacja pracy pozwala tak zaplanować czas, że jest się w stanie zdać wszystkie przedmioty w terminach zerowych. Patrycjusz tak rozplanowuje naukę, żeby uczyć się jednego przedmiotu i dopiero po jego zaliczeniu zaczynać naukę kolejnego.

*Teraz, gdy była sesja, to tak ją **rozplanowałem**, żeby zdawać po jednym egzaminie tygodniowo i mieć zerówki, i na te zerówki chodziłem, żeby właśnie mniej było. Tutaj tak to **rozplanowałem**, że się to przełożyło później na lepsze oceny. Jak to tylko jeden egzamin w tygodniu, a nie dwa, to jest więcej czasu potem na naukę. **Zamierzam tak zaplanować**, żeby zdać jeden przedmiot i wziąć się za następny. Nie wiem, czy dobrze zrozumiałem pytanie, czy o to Ci chodziło? To na takiej zasadzie, tak to wygląda (PATRYCJUSZ.PL).*

Jak wynika z wypowiedzi studentów, każdy człowiek ma w sobie motywację do wykonywania powierzonych mu zadań i do wypełniania swoich obowiązków. Motywacją do cięższej i dalszej pracy są bardzo często sukcesy osiągnięte podczas codziennych sytuacji życiowych. Czasami są to osiągnięcia na skalę regionalną, a czasem niewielkie osiągnięcia, o których wiemy tylko my sami. Ważne jest, by nie poprzestawać na tych pojedynczych zwycięstwach, ale iść dalej i nadal się rozwijać.

Ważną rolę odgrywa tutaj skuteczna motywacja; wewnętrzny zapał i bycie konsekwentnym oraz wytrwałe dążenie do uzyskania upragnionego celu. Badani studenci, chcąc zapisać się w historii swojej dziedziny, wybierają kierunek, który umożliwi im wypełnienie tego zadania. Jedna z badanych studentek studiuje politologię, bo chce pozostawić swój ślad dla przyszłych pokoleń.

Studenci zauważają też czynniki utrudniające rozwój. Przeszkodą w rozwijaniu swoich zainteresowań i umiejętności jest często brak wiary w siebie i niska samoocena. Niejednokrotnie osoby zdolne, osiągające sukcesy w danej dziedzinie nie wierzą w to, że poradzą sobie z rozwiązaniem danego problemu czy zadania. Wybierają pozostanie na dalszym planie, byle tylko nie rzucać się w oczy i nie stresować dodatkowo.

Są jednak czynniki, które pozwalają uniknąć niepowodzenia. Wyznaczając sobie cel lub zadanie do realizacji, warto najpierw sprawdzić, czy jest to zadanie możliwe

do wykonania. Nie należy skazywać się na porażkę. Czasem lepiej przełożyć wykonanie jakiegoś zadania o kilka miesięcy niż poprzez natłok zobowiązań jednocześnie rozczarować się i zniechęcić do dalszej pracy.

W dążeniu do sukcesu w realizacji swoich marzeń pomaga też opracowanie planu działań. Może to być plan na każdy dzień, tydzień czy miesiąc. Jaki on będzie, zależy od nas samych. Badani młodzi ludzie opracowują plany swoich działań, dzięki czemu systematycznie i w sposób uporządkowany dążą do osiągnięcia postawionego sobie celu. Niejednokrotnie osoby z otoczenia badanych studentów wywierały na nie nacisk, próbując narzucać im swoje zdanie. Presja zewnętrzna nie wywołuje pozytywnego efektu, jeśli sama zainteresowana osoba nie wykazuje chęci do wykonania danego zadania. Dużo łatwiej zrealizować postawiony sobie cel, jeśli jego realizacja obejmuje obszar naszych zainteresowań. Badani dostrzegają bowiem silniejszy wpływ motywacji wewnętrznej aniżeli zewnętrznej na realizację celów i dążenie do samorozwoju.

Podsumowując całość zebranego materiału biograficznego, można stwierdzić, że wyłaniający się z analiz retrospekcyjny obraz doświadczeń studentów dwóch przestrzeni edukacyjnych – polskiej i angielskiej – dotyczący uwarunkowań kształcenia uczniów zdolnych w badanych krajach ma wyraźnie charakter homogeniczny, ale jednocześnie nie jest on w żaden sposób reprezentatywny. Jest ograniczony do danego „tu i teraz”. Jak podkreśla A. Gromkowska-Melosik (2015, s. 426), taki obraz nie powinien być uogólniany. Jednocześnie warto podkreślić, że uzyskane dane w dużej mierze pokrywają się z tymi uzyskanymi przez licznych badaczy, zajmujących się problematyką doświadczeń edukacyjnych uczniów zdolnych, jak również licznymi raportami z tego zakresu (m. in: Smutny, 1983; Dyrda, 2012). Analiza uzyskanych danych pokazuje, że nie ma zasadniczych różnic w przypadku porównań między obiema grupami ani też w ramach każdej z tych grup. Nie oznacza to, że uzyskane odpowiedzi były jednorodne, jednakże potwierdza się tu bez wątpienia „teza o kolektywnej tożsamości” (Gromkowska-Melosik, 2015, s. 426) uczniów zdolnych, zarówno w Anglii, jak i w Polsce.

Badania potwierdziły, że niezwykle ważną rolę w rozwoju potencjału zdolności, zarówno w polskiej, jak i angielskiej grupie studentów, pełnią rodzice, nauczyciele i placówki edukacyjne, do których młodzi ludzie uczęszczali. Jednocześnie potwierdziła się teza o tym, że samoświadomość posiadanych zdolności oraz środowisko (na

przykład klasa, szkoła, rodzina) zdecydowanie kształtują motywację do nauki u badanych studentów (Baker i in., 1998; Deci, Ryan, 2008; Wentzel, 2002).

ROZDZIAŁ 4

POZIOM NONKONFORMIZMU U BADANYCH STUDENTÓW ZDOLNYCH

Osobiste zainteresowania badawcze zainspirowane pracami Ryszardy Bernackiej, dotyczącymi poziomu nonkonformizmu różnych pokoleń Polaków oraz badania wcześniejsze Stanisława Popka, skłoniły mnie do przyjrzenia się tej problematyce i poznania różnic (a przeprowadzone badania pokazują, że różnice są istotne) w poziomie nonkonformizmu w grupie badanych studentów. Przegląd literatury przedmiotu wykazał brak doniesień z badań porównawczych w tym zakresie, szczególnie na gruncie międzynarodowym. Powodem takiego stanu rzeczy z pewnością był brak dwujęzycznego narzędzia badawczego, co oczywiście nie oznacza, że przeprowadzenie takich badań było niemożliwe. Poznanie poziomu nonkonformizmu jest również ważne z punktu widzenia podejścia do edukacji uczniów zdolnych, bo może przyczynić się do lepszego rozumienia problematyki zdolności i pomóc wyjaśnić niektóre mechanizmy wpływające na kształtowanie podejścia nauczycieli do uczniów zdolnych. Jak wiadomo, nonkonformizm może być jedną z postaw, która jest skutkiem ubocznym edukacji. Warto w tym względzie prowadzić badania międzynarodowe, aby porównać, czy system edukacyjny w badanych krajach (oczywiście uwzględniając kontekst kulturowy) może kształtować określony poziom nonkonformizmu. Dlatego należy przyrzeć się różnicom występującym w tym względzie w obu systemach edukacji, a następnie porównać uzyskane wyniki.

Narzędzie do badania poziomu nonkonformizmu KANH III (2014) stworzyła Ryszarda Bernacka poprzez modyfikację kwestionariusza KANH I opracowanego przez Stanisława Popka (2010)⁹³. By uzyskać odpowiedź na pytanie o poziom

⁹³ Ryszarda Bernacka opublikowała angielską wersję kwestionariusza w roku 2015. Okazało się jednak, dzięki badaniom własnym (2015), które przeprowadziłem tym kwestionariuszem na próbie N=200 tj. n=100 studentów angielskich i n=100 studentów polskich, że kwestionariusz przetłumaczony na język angielski nie do końca był zrozumiały dla osób anglojęzycznych. Skłoniło mnie to do osobistego kontaktu z R. Bernacką. Autorka zaproponowała i wyraziła chęć współpracy nad weryfikacją i zamianą tłumaczenia angielskiej wersji kwestionariusza. Owocem owej współpracy było powstanie jego nowej zmodyfikowanej wersji. Procedura tłumaczenia przebiegała trójetapowo. Po pierwsze, przetłumaczono pierwotną wersję angielską ponownie na język polski. Wykazano kilka istotnych różnic w tłumaczeniu, które mogły wpływać na inny sposób rozumienia pytań przez badane osoby anglojęzyczne. Po dokonaniu korekty językowej, osoby bilingwalne (to jest takie, które biegle mówiły językiem angielskim i polskim) zostały poproszone o wypełnienie kwestionariusza angielskiego, a następnie polskiego (N=30). Analizy

nonkonformizmu badanych studentów sprawdzono normalność rozkładu oraz jednorodność wariancji. Test Shapiro-Wilka $Z(30) = 0,95$; ni. wskazuje, że założenie o normalności rozkładu jest spełnione. Test Levena $F(1,28) = 0,38$; ni. wskazuje, że różnica między wariancjami w porównywanych grupach jest nieistotna statystycznie. W obliczeniach zastosowano więc Test t-Studenta dla grup niezależnych.

Tabela 52. Statystyki opisowe dla grupy polskich i angielskich badanych studentów zdolnych

	Studenci	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej
Skala KN	polscy	15	33,0000	5,63154	1,45406
	angielscy	15	38,4667	4,71876	1,21838

Źródło: badania własne

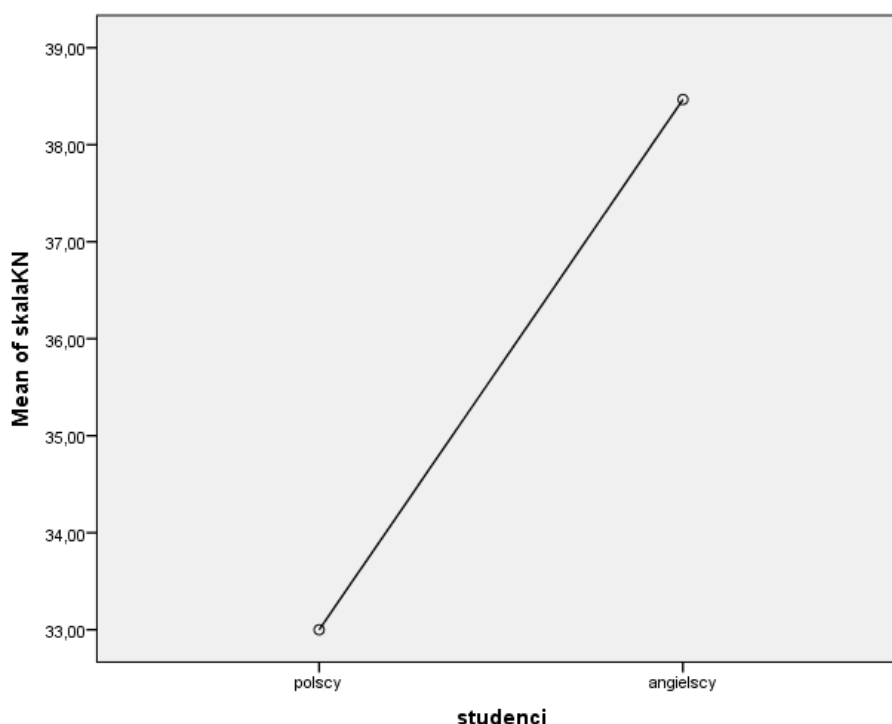
Tabela 53. Test t-Studenta dla grupy polskich i angielskich zdolnych studentów

Skala KN	t	df	Istotność dwustronna	Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	95% przedział ufności dla różnicy średnich	
						Dolna granica	Górna granica
	-2,8882	28	0,008	-5,46667	1,89703	-9,35256	-1,58077

Źródło: badania własne

statystyczne uzyskanych wyników pokazały, że stopień zgodności odpowiedzi wynosił odpowiednio dla skali K_N = 0.97 oraz skali A_H = 0.98. Wyniki takie zostały uznane za w pełni zadowalające. Następnie poproszono badane osoby o ponowne wypełnienie kwestionariusza z nowym tłumaczeniem, wyniki zostały zaprezentowane poniżej. W tym zakresie powstała publikacja, która aktualnie przechodzi proces recenzji: S. Popek, R. Bernacka, M. Gierczyk: Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH III - prezentacja właściwości psychometrycznych. [w:] Annales Sectio UMCS.

Wykres 25. Poziom nonkonformizmu w grupach badanych polskich i angielskich studentów



Źródło: badania własne

Analiza testem t-Studenta dla prób niezależnych $t(28) = -2,88$; $p=0,008$ ($p<0,001$) wykazała, że zdolni studenci angielscy różnią się istotnie od zdolnych studentów polskich w skali konformizm-nonkonformizm. Poziom nonkonformizmu w grupie studentów angielskich jest istotnie wyższy, niż w grupie studentów polskich (poziom przeciętny)⁹⁴. Otrzymane wyniki interpretowane z uwzględnieniem kontekstu kulturowego potwierdzają, iż polska szkoła wciąż sprzyja kształtowaniu się postawy konformistycznej, która w dużej mierze kształtuje się pod wpływem systemu edukacji (tj. sposób oceniania, przekazywania wiedzy i jej odtwarzania), w którym funkcjonuje dana jednostka.

Przewagę osobowościowych konformistów wśród uczniów zdolnych stwierdził już 25 lat temu u swoich badanych w Polsce Stanisław Popek (1988) oraz 8 lat temu Ryszarda Bernacka (2008). Biorąc pod uwagę kontekst czasowy, jak i przeobrażenia, które następują w systemie polskiej edukacji, należy stwierdzić, że utrzymująca się przewaga konformistów stwierdzana w moich badaniach, jak i w badaniach wspomnianych badaczy, jest niewątpliwie niepokojąca.

⁹⁴ Należy wziąć pod uwagę, że prezentowane wyniki można odnieść tylko i wyłącznie do badanej grupy studentów i nie powinny być uogólniane, co jednak nie wyklucza istotnych różnic w poziomie nonkonformizmu badanych studentów, a ukazane wyniki zachęcają do przeprowadzenia takich badań na większą skalę.

Takie wyniki, szczególnie na gruncie polskim, mogą tłumaczyć badania Betts i Neihart (1988), którzy oszacowali, iż prawdopodobne jest, że aż 90% dzieci na całym świecie określonych jako zdolne przez nieprzeszkolonych w zakresie identyfikacji nauczycieli⁹⁵, zostanie konformistami osiągającymi wysokie wyniki – tak zwanymi „zadowolaczami nauczycieli”, którzy często nudzą się w szkole, lecz uczą się wykorzystywania systemu, aby osiągnąć zamierzone cele możliwie jak najmniejszym wysiłkiem. Natomiast, jak już zostało wspomniane wcześniej nauczyciele, którzy nie otrzymali żadnego szkolenia co do natury zdolnych dzieci, mają tendencję do przeceniania możliwości dzieci, które są elokwentne i skore do współpracy na zajęciach i - dodatkowo spragnione poparcia nauczyciela. Jednocześnie, jak pokazał eksperyment Ascha, „tendencja do konformizmu jest w społeczeństwach tak silna, że w miarę inteligentni i pełni dobrych intencji młodzi ludzie są gotowi nazwać białe czarnym. Jest to kwestia obawy. Podnosi to pytanie o metody edukacji i o ich wartości, które kierują naszym zachowaniem” (Asch, 1956).

W związku z powyższym, istotnym elementem korekcyjnym w postępowaniu z konformistycznymi uczniami zdolnymi jest wyrobienie u nich poczucia pewności siebie, czyli zmiany poczucia niższości oraz wzmacniania wiary we własne siły. Zjawisko braku wiary w siebie i poczucia niższości było widoczne wśród polskich badanych studentów podczas prowadzenia z nimi wywiadów. Dlatego też warto zmienić styl pracy nauczyciela z opiekuńczego na mentorski, gdyż od jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela zależy, czy potencjał zdolności, który posiada student konformista, nie ulegnie zanikowi (Popek, 2001; Bernacka, 2008; Limont, 2010; Dyrda, 2012).

⁹⁵ Na gruncie polskim szkolenia z zakresu identyfikacji uczniów zdolnych są znikome, a powinny się one odbywać już na szczeblu edukacji uniwersyteckiej przyszłych nauczycieli. Z własnego doświadczenia wiem, że sytuacja ta ulega powolnej zmianie i na kierunkach pedagogicznych wprowadzany jest przedmiot „pedagogika zdolności”, w ramach którego poruszane są zagadnienia z zakresu identyfikacji zdolności. Nauczyciele w natłoku obowiązków (jak sami przyznają) często nie wykazują chęci uczestnictwa w różnego rodzaju szkoleniach czy konferencjach. Jednym z czołowych organizatorów takich szkoleń i konferencji w ramach w Polsce jest ORE.

ROZDZIAŁ 5.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI WYNIKAJĄCE Z PRZEPROWDZONEJ DIAGNOZY I EWALUACJI ROZWIĄZAŃ SYSTEMOWYCH W ZAKRESIE KSZTAŁCENIA UCZNIÓW ZDOLNYCH W POLSCE I ANGLII

Prowadzona diagnoza i ewaluacja rozwiązań systemowych w zakresie kształcenia uczniów zdolnych w Polsce i w Anglii wpisuje się w przestrzeń badawczą z obszaru nauk pedagogiki porównawczej, o interdyscyplinarnym podejściu. W prowadzonych analizach starałem się odwołać do dotychczasowych wyników badań pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych, jak również i historycznych dotyczących procesu kształcenia i wspierania uczniów zdolnych o zasięgu międzynarodowym. Mam świadomość, że wnioski, do których doszedłem, nie do końca są neutralne. Reprezentują one wiedzę partykularną i częściową, ponieważ dotyczą określonego wycinka rzeczywistości społecznej, jakim jest edukacja.

Na podstawie przeprowadzonych analiz teoretycznych, które nie ograniczały się wyłącznie do omówienia podstawowych kategorii pojęciowych, starałem się ukazać dotychczasowy dorobek empiryczny, zorientowany w dużej mierze na problematykę kształcenia, wspierania i funkcjonowania uczniów zdolnych, poczynając od środowiska rodzinnego, rówieśniczego, na szkolnym skończywszy. W wyniku gruntownych analiz wyłonił się ważny wniosek, mianowicie aktualnie obydwa kraje, zarówno Polska, jak i Anglia, **poważnie potraktowały rekomendacje** Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy (1994) oraz ustalenia ze spotkania w Nijmegen, poświęconego wymianie doświadczeń w zakresie kształcenia uczniów zdolnych w państwach UE z roku 2002. Dowodem potwierdzającym poprawność tego wniosku są działania podjęte w latach 1994-2013. W tym czasie, jak pokazują analizy, obserwuje się intensyfikację badań naukowych w zakresie problematyki zdolności oraz doskonalenie procedury identyfikacji jednostek zdolnych. W obydwu krajach zaczęto traktować uczniów zdolnych jako tych ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi oraz po części uznano edukację uczniów zdolnych za priorytetową, nie pomijając przy tym innych kategorii uczniów.

Niestety, w Polsce od roku 2014 obserwuje się *efekt uśpienia*⁹⁶ w publikowaniu raportów z badań empirycznych nad problematyką zdolności, a większość publikacji

⁹⁶ Nazywając ten okres *efektem uśpienia*, wyrażam nadzieję, że wróci czas, kiedy na nowo pojawi się potrzeba prowadzenia badań w tym zakresie oraz zweryfikowania tych już przeprowadzonych.

jest teoretycznym powielaniem tego, co zostało już zbadane i opisane. Należy zwrócić również uwagę na fakt, iż w Polsce na przestrzeni ostatnich lat, to jest w latach 2013-2014, zostały stworzone na zlecenie ORE trzy teoretyczne modele zdolności dla każdego podstawowego etapu kształcenia. Niestety, sens tworzenia takich modeli nie do końca w moim przekonaniu ma sens, gdyż nie odniesiono się w nich bezpośrednio do psychologicznego rozwoju jednostki. Porównując je, można odnieść wrażenie, że są one do siebie podobne. Warto byłoby w takim przypadku stworzyć, jak to ma miejsce w Anglii, jeden holistyczny model edukacyjnego wspierania (kształcenia) rozwoju uczniów zdolnych – który w świetle planowanych zmian w strukturze systemu edukacji podstawowej byłby najodpowiedniejszy. Taki model w Polsce został stworzony przez Beatę Dyrkę (2012, s. 457). Uważam, że warto byłoby ten model bardziej eksploatować w przestrzeni edukacyjnej. Ma on dużą wartość aplikacyjną i merytoryczną, gdyż został stworzony: „na podstawie przeprowadzonych analiz teoretycznych, które opierały się na prześledzeniu i systematycznym ujęciu wyników dotychczas przeprowadzonych badań empirycznych nad problematyką ucznia zdolnego, opisanych w literaturze polskiej i obcojęzycznej, po zebraniu danych związanych z efektywnym funkcjonowaniem w wybranych systemach edukacyjnych standardów dotyczących szeroko pojętej edukacji uczniów zdolnych oraz jako podsumowanie zrealizowanych, własnych badań empirycznych” (Dyrda, 2012, s. 456-457).

Kolejny wniosek, który można wyciągnąć na podstawie analizy dokumentów i dostępnych badań empirycznych (szczególnie na gruncie polskim), pokazuje, że pomimo wzrostu zainteresowania uczelni wyższych studentami o wybitnych zdolnościach akademickich, badania dotyczące psychologicznych i dydaktycznych doświadczeń tychże studentów w instytucjach wyższej edukacji pozostają wciąż ograniczone. Taki stan rzeczy jest niepokojący, ponieważ badacze oraz dydaktycy nie posiadają wystarczających zasobów empirycznych, które mogłyby zostać wykorzystane w utrzymywaniu oraz ulepszaniu akademickich umiejętności wybitnie utalentowanych jednostek (Rinn, Plucker 2004, s. 54). Zmieniający się świat zmusza do ustawicznego kształcenia. Należy też wziąć pod uwagę fakt, że zdolności nie występują jedynie w dzieciństwie, a utrzymują się przez okres całego życia. Kwestia braku badań dotyczących edukacji studentów zdolnych na szczeblu edukacji wyższej nie jest problemem wyłącznie w Polsce.

Zakres tego typu badań jest również ograniczony w innych krajach. Anne Rinn i Jonathan Plucker podkreślają, że podjęte badania powinny uwzględniać następujące

aspekty dotyczące studentów zdolnych: wpływy, którym ulegali przed podjęciem wyższej edukacji, proces ich uczenia się, możliwości i potencjał oraz inne kwestie związane z karierą, cechy osobowości (w szczególności te, które powodują wzrost, bądź hamują osiągnięcia), specyficzne grupy utalentowanych studentów studiów wyższych (np. kobiety, mniejszości⁹⁷, studenci z trudnościami w nauce), programy/uczelnie dla uczniów wybitnych, programy umożliwiające studentom podjęcie wcześniejszej edukacji oraz kwestie doradztwa (Rinn, Plucker 2004, s. 54).

Judith Balzer wraz ze współpracownikami również zauważa, że nawet jeśli podczas edukacji akademickiej zaspakajane są specjalne potrzeby wybranych studentów, to na większości kierunków kształcenia akademickiego nie dostrzega się potrzeby podjęcia czynności przystosowawczych dla studentów zdolnych czy utalentowanych, zarówno na poziomie studiów licencjackich, jak i magisterskich (Blazer i inni 2016 s.1). Co prawda studenci w Polsce mają możliwość uczestnictwa w licznych grantach, wymianach oraz studiach na wielu kierunkach jednocześnie, jednak nie zmienia to faktu, że nie przywiązuje się zbyt dużej uwagi do rozpoznawania i identyfikowania zdolności na tym szczeblu edukacji. Jak podkreśla Ken Robinson (2001, s. 83), większość osób kończących szkołę obowiązkową nie odkrywa posiadanych zdolności. Takiego stanu rzeczy możemy upatrywać w tym, że zgodnie z tradycją istnieje określony sposób przekazywana wiedzy w szkole - dzieli się ją na poszczególne przedmioty. W rezultacie tworzony w szkole obraz świata jest poszatowany, co utrudnia uczniom tworzenie spójnej wizji otaczającej rzeczywistości. Ponadto, szkoła jest środowiskiem społecznym o określonych cechach. [...] Obok poziomych relacji z kolegami uczeń pozostaje w relacjach pionowych z nauczycielami, którzy przekazując mu wiedzę, na bieżąco oceniają jego postępy, stając się osobami znaczącymi w jego życiu. To oni mają zatem niebagatelny wpływ na identyfikację zdolności.

Szkoła wymaga przestrzegania rygorów i regulaminów – czas pobytu w niej jest podzielony na jednostki lekcyjne, czas na ruch i relaks jest ściśle limitowany. Szkolne rygory i wymagania są dla wielu uczniów trudne do przestrzegania. Stąd niekorzystne zjawiska takie jak, wagary, absencje, konflikty z nauczycielami (Mendecka, 2015, s. 88). Specyfika uniwersytetu, rzecz jasna, jest inna, student jest bardziej autonomiczny, jednak to, co zostało zaszczerpione w nim na poziomie edukacji niższego szczebla, może być trudne do przezwyciężenia.

⁹⁷ Aktualnie w zasadzie na każdym uniwersytecie, czy to w Polsce czy w Anglii można spotkać mniejszości narodowe.

Podążając tropem myślowym Balzer i jego współpracowników, warto postawić pytania uniwersalne o sposób kształcenia studentów zdolnych, a pozytywna odpowiedź na nie może być zachętą do prowadzenia badań empirycznych i wypracowania pewnego rodzaju strategii w tym zakresie.

Po pierwsze, warto zapytać o to, czy dla nauczycieli akademickich ważne jest, aby wypracować strategię nauczania obejmującą potrzeby studentów zdolnych? Jeśli tak, to czy strategie te przeniosą się na praktykę w obrębie sali wykładowej? Z punktu widzenia jednostek zdolnych, co tym samym odnosi się do koncepcji kształcenia ustawicznego, na każdym etapie rozwoju może nastąpić odkrycie potencjału drzemiącego w człowieku. Tę tendencję należy wzmacniać również dlatego, że oczywistym jest nastawienie gospodarki na zatrudnianie osób zdolnych z ponadprzeciętnymi umiejętnościami. W związku z powyższym odpowiedź na postawione pytania musi być twierdząca.

Po drugie, warto poszukać odpowiedzi na pytanie, czy studenci, którzy podczas studiów zostali zidentyfikowani jako zdolni, zostali także zidentyfikowani jako zdolni w swoich poprzednich placówkach szkolnych, a jeśli nie, to dlaczego tak się nie stało? Odpowiedź na postawione pytanie uzyskana poprzez badania empiryczne może pomóc dostrzec luki występujące podczas identyfikacji zdolności na szczeblach edukacji obowiązkowej.

Po trzecie, jeśli studenci zostali zidentyfikowani jako uczniowie zdolni czy utalentowani w edukacji wczesnoszkolnej, należy zastanowić się, dlaczego identyfikacja ta nie nastąpiła na uczelni wyższej? (Blazer i inni 2016, s. 8). Wyniki badań i odpowiedź na postawione powyżej pytania mogą pomóc przyczynić się do wypracowania nowych strategii nauczania i stać się dodatkową szansą na efektywne kształcenie dla utalentowanych i zdolnych.

Kolejny wniosek, jaki można wyciągnąć na podstawie prowadzonych analiz, w tym wypadku odnośnie angielskiego systemu pracy z uczniem zdolnym, jest taki, że system ten **jest efektywny tylko teoretycznie**. Diagnoza postawiona w 2008 roku mówiąca o tym, iż system ten jest jednym z najlepszych na świecie, a tym bardziej w Europie, nie do końca sprawdza się w roku 2016. Można stwierdzić, że owszem, system ten jest wzorowy, ale tylko pod względem eksploracji zagadnienia zdolności oraz jego teoretycznego opracowania. Natomiast w praktyce wiele działań podejmowanych wobec uczniów zdolnych ze względu na swój rzeczywisty przebieg i bezpośredni cel odbiega od tego, co sugerowały założenia. Prawdziwość wniosku potwierdzają analizy

angielskich raportów dotyczących edukacji uczniów zdolnych, osobiste rozmowy z nauczycielami oraz wymiana doświadczeń w tym zakresie podczas konferencji w Oxfordzie (2014), na której prezentowałem koncepcję swojej dysertacji. W odniesieniu do polskiego systemu kształcenia uczniów zdolnych w roku 2012, podobną diagnozę i wnioski postawiła Beata Dyrda na podstawie swoich badań sondażowych przeprowadzonych wśród polskich nauczycieli.

Już w roku 2007 roku Tom Balchim na podstawie swoich badań wykazał, że brytyjscy nauczyciele są zdezorientowani co do koncepcji zdolności, a wynika to przede wszystkim z niewiedzy, jak zrobić użytek z definicji, by znaleźć w szkole określony procent zdolnych dzieci. Na podstawie swoich badań stawia tezę, że „brytyjska definicja (i odpowiadające jej wymogi prawne) jest fałszywym tropem⁹⁸, który odwraca uwagę nauczycieli od identyfikacji uczniów na potrzeby koordynatorów i kieruje ją na coś innego – przypuszczalnie związanego z kwestią celów i nagród” (Balchim, 2007, s. 33).

Analiza literatury pozwala również na wyciągnięcie wniosku, że w ciągu ubiegłych kilku dekad, zarówno w Polsce, jak i Anglii często pojawiało się pytanie, „czym są zdolności?”. Liczni badacze wychodzą z propozycją wielu teorii oraz modeli. Jednakże nadal nie osiągnięto konsensusu w kwestii jednej konkretnej definicji.

Jednakże, tak w polskiej, jak i angielskiej literaturze przedmiotu można zaobserwować chęć poszukiwania i wypracowania jednej uniwersalnej definicji zdolności, która może stać się pomocna nauczycielom w identyfikacji uczniów zdolnych. Tymczasem, jak podkreśla Bonnie Cramond (2004), aby zrozumieć jakieś zagadnienie, nie ma potrzeby tworzenia jego całościowej definicji. Uważa on, że jeśli nie potrafimy znaleźć kompromisu co do definicji np. inteligencji, kreatywności czy talentu, które są składowymi utalentowania, tym bardziej nie dojdziemy do porozumienia w kwestii samej zdolności. Twierdzi on, że definicyjność zdolności jest procesem dynamicznym (Cramond, 2004 s. 15). Cramond podkreśla również, że niekoniecznie powinno się definiować wybitne uzdolnienia w ten sam sposób w każdym państwie, ponieważ muzyka, jedzenie, sztuka, alfabet, dominująca religia i inne aspekty kultury są różne w każdej przestrzeni kulturowej. Przyjęcie definicji, którą uważamy za prawdziwą i jednolitą, oznacza zaprzestanie poszukiwania danej prawdy (Cramond, 2004, s. 16). Jednocześnie każda definicja musi być na tyle liberalna, by

⁹⁸ Fałszywy trop (ang. 'red herring') - technika argumentacji polegająca na udzieleniu odpowiedzi mającej na celu odwrócenie uwagi oponenta w trakcie dyskusji (źródło: diki.pl, słownik internetowy).

objąć te talenty i zdolności, które zostaną uznane za wartościowe przede wszystkim przez kulturę, z której uczeń pochodzi (Porter, 1999, s. 32).

W obu krajach, w których przeprowadzano badania, w analizowanych raportach wciąż podkreśla się konieczność odpowiedniego kształcenia nauczycieli i dążenie do tego, aby do zawodu trafiali tylko ci z powołaniem, którzy mają dobre przygotowanie metodyczne do nauczania, połączone z wiedzą o psychologii dziecięcej oraz umiejętnościami identyfikowania i wspierania potencjału zdolności.

Syntetyczne spojrzenie na przeprowadzone analizy badań sondażowych pozwala na wydobywanie wniosków, które są jednocześnie odpowiedzią na postawione pytania badawcze.

Jaki zdaniem nauczycieli obu badanych systemów jest obraz ucznia zdolnego?

Badani polscy, jak i angielscy nauczyciele mają podobny obraz ucznia zdolnego. Postrzegają go z jednej strony stereotypowo, posługując się wiedzą potoczną na temat uczniów zdolnych, z drugiej strony część nauczycieli w pracy ze zdolnymi kieruje się psychologicznym rozumieniem zdolności. Przeprowadzone badania pokazały również, że nauczyciele w obu badanych grupach w niektórych przypadkach mają zniekształcony obraz ucznia zdolnego, charakteryzujący się brakiem przypisywania mu pewnych cech, które są istotnym składnikiem jego charakterystyki, takich jak na przykład wysoka wewnętrzna motywacja. Sposób, w jaki nauczyciele określają zdolność, ma wielkie znaczenie, ponieważ może w znacznym stopniu wpłynąć na fakt, czy postrzegają oni danego ucznia jako zdolnego (Hany, 1993) bądź czy potrzeby uczniów zdolnych są uwzględniane w środowisku szkolnym (De Wet, Gubbins, 2011; Megay-Nespoli, 2001; Moon, Brighton, 2008).

Jak pokazały analizy statystyczne dotyczące problemu badawczego, jakim jest wskazanie atrybutów ucznia zdolnego zdaniem polskich i angielskich nauczycieli, można zauważyć, że stwierdzone zostały istotne powiązania, jak i różnice statystyczne pomiędzy krajem pochodzenia nauczyciela a odpowiedziami respondentów na pytania o ponadprzeciętną zdolność dostrzegania zarówno różnic, jak i podobieństw; szeroką wiedzę z wybranej dziedziny; wysoką wewnętrzną motywację; poczucie obowiązku i pracowitość; łatwość koncentrowania się przez dłuższy czas nad zagadnieniem oraz niskie zdolności interpersonalne, zachowania antyspołeczne, brak odporności na krytykę.

Zgodnie z wypowiedziami nauczycieli istnieje zależność pomiędzy systemem edukacyjnym, a postrzeganiem ucznia zdolnego. Jednocześnie w porównaniu z polskimi

angielscy nauczyciele w większym stopniu przypisują uczniom zdolnym posiadanie szerokiej wiedzy z danej dziedziny. Polscy nauczyciele z kolei w wyższym stopniu przypisują zdolnym uczniom poczucie obowiązku i pracowitości. Zdaniem polskich nauczycieli zdolni uczniowie charakteryzują się także łatwością koncentrowania się przez dłuższy czas nad zagadnieniem. Angielscy nauczyciele w porównaniu z polskimi w mniejszym stopniu przypisują zdolnym uczniom niskie zdolności interpersonalne, występowanie zachowań antyspołecznych, brak odporności na krytykę.

Jak wygląda diagnoza i jakie są kryteria identyfikacji uczniów zdolnych w opiniach badanych nauczycieli obu badanych systemów?

Polscy, jak i angielscy nauczyciele diagnozują możliwości edukacyjne swoich uczniów, podkreślając jednocześnie konieczność monitorowania potrzeb i osiągnięć edukacyjnych uczniów zdolnych. Tej konieczności nie zakwestionował żaden z angielskich nauczycieli, natomiast wśród polskich badanych nauczycieli niewielka część (6%) nie miała zdania w tej kwestii.

Zarówno w angielskiej, jak i polskiej szkole, występują pewne przyjęte kryteria wyłaniania uczniów zdolnych. W angielskiej szkole większy nacisk kładzie się na doskonałe wyniki w nauce (co pokrywa się również z definicją sukcesu życiowego badanych nauczycieli, o czym będzie mowa w dalszej części), natomiast w polskich badanych szkołach większy nacisk kładzie się na ponadprzeciętne osiągnięcia w konkursach czy zawodach (co też jest charakterystyczne dla polskich szkół, gdzie często w ramach dodatkowej pracy z uczniem zdolnym nauczyciele przygotowują go do konkursów). Kryterium identyfikacji uczniów zdolnych, jakim są doskonałe wyniki w nauce, zarówno w angielskich, jak i polskich szkołach może rodzić pewnego rodzaju zagrożenia i prowadzić do wykluczenia tych uczniów zdolnych, którzy mają problem z wykorzystaniem swojego ponadprzeciętnego potencjału z powodu występujących u nich zaburzeń (np. dzieci podwójnie wyjątkowe, uczniowie z syndromem nieadekwatności osiągnięć szkolnych). Analizy statystyczne wykazały, że angielscy nauczyciele w porównaniu z polskimi w większym stopniu wykorzystują kryterium konkretnego uzdolnienia w danej dziedzinie oraz doskonałych wyników w nauce podczas identyfikacji uczniów zdolnych.

Stosowanie indywidualnego toku nauki w badanych polskich szkołach jako jedna z metod oferowanych uczniom zdolnym okazało się popularne, co jednocześnie jest zagwarantowane odpowiednimi przepisami prawnymi. Natomiast wyniki uzyskane od angielskich nauczycieli mogą wprowadzać w błąd. Nie jest tak, że w angielskich

szkołach nie prowadzi się indywidualnego toku nauki. Po konsultacji z dyrektorem badanej szkoły okazało się, że w angielskich szkołach istnieje obowiązek indywidualnego podejścia i oceny każdego ucznia niezależnie od posiadanych przez niego zdolności. Jednocześnie w angielskich szkołach uczniowie mają możliwość wyboru przedmiotów, których się chcą uczyć – oczywiście bez pomijania tych obowiązkowych. Braku indywidualnego toku nauki nie należy tu utożsamiać z brakiem stosowania na przykład rozszerzonych zadań dla uczniów, którzy wykazują chęć pracy nad własnym rozwojem.

Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób skupia się uczniów zdolnych w jednej klasie i jaka jest opinia badanych nauczycieli obu systemów na ten temat?

Skupianie uczniów zdolnych w jednej klasie odbywa się już na poziomie rekrutacji do danej placówki szkolnej. Zarówno w angielskich, jak i polskich badanych szkołach umieszcza się w jednej klasie uczniów zdolnych, z tym, że w Anglii odbywa się to na niektórych przedmiotach, co wynika ze specyfiki angielskiej szkoły, gdzie uczniowie mogą sami wybierać przedmioty, których chcą się uczyć zgodnie z ich zainteresowaniami i odbywa się to najczęściej za pomocą wewnętrznych egzaminów czy też testów. Natomiast w Polsce najczęściej takie skupianie uczniów zdolnych odbywa się przy tworzeniu klas sportowych czy też językowych.

Tworzenie odrębnych szkół, gimnazjów czy liceów dla uczniów zdolnych jest jedną metod wypracowanych, zarówno w Polsce, jak i w Anglii. O ile samo założenie z punktu widzenia rozwoju potencjału zdolności danej jednostki jest interesujące, to również czasami budzi wśród nauczycieli niepokój. W opinii zwolenników egalitarnego podejścia do edukacji pojawiają się wątpliwości podważające słuszność tworzenia takich szkół, które mogą przyczyniać się do gettyzacji danych jednostek społecznych. Jak pokazują przeprowadzone badania, nauczyciele angielscy bardzo sceptycznie podchodzą do takiego rozwiązania. Polscy nauczyciele w porównaniu z angielskimi w jeszcze większym stopniu oceniają to rozwiązanie jako złe. Natomiast angielscy nauczyciele w porównaniu z polskimi w większym stopniu uważają, że takie rozwiązanie powoduje tworzenie sztucznych podziałów, sprawiając, że gorszy uczeń nie stara się być lepszym, zdolniejszym. Ponadto w ich przekonaniu nie zawsze niższy poziom wiedzy i umiejętności idzie w parze z naturalnymi uzdolnieniami. Obawy nauczycieli związane są z sytuacją rodzinną, otoczeniem, warunkami, w których funkcjonuje uczeń zdolny. Zdarza się bowiem tak, że dopiero zmiana sytuacji, poprawa, ich zdaniem, zwiększa motywację ucznia do pracy nad poziomem własnych zdolności.

Jakie formy, metody oraz oferty zajęć dydaktyczno – wychowawczych w pracy z uczniem zdolnym stosowane są w badanych szkołach w opinii nauczycieli?

Pomimo sceptycznego podejścia do tworzenia odrębnych szkół dla uczniów zdolnych, zarówno polscy, jak i angielscy nauczyciele uważają, że należy podejmować działania promujące uczniów zdolnych.

Analiza zebranych danych pokazała występowanie istotnych statystycznie różnic w zakresie prowadzenia zajęć przez badanych nauczycieli według ich autorskich programów. Niestety, na gruncie polskim wciąż obserwuje się ograniczoną autonomię nauczyciela w zakresie prowadzenia zajęć według autorskich programów nauczania, pomimo że nauczyciele mają taką możliwość. Być może spowodowane jest to faktem, iż nauczyciele skupiają się przede wszystkim na przygotowaniu uczniów do egzaminów. Natomiast w Anglii w zasadzie wszyscy badani nauczyciele prowadzą zajęcia według własnych programów autorskich.

Pozytywny jest fakt, że zauważone w wyniku badań metody pracy z jednostkami zdolnymi w dużej mierze pokrywają się z tymi, które zgłaszają sami uczniowie. W obu badanych krajach sposoby pracy z uczniem zdolnym są podobne. W polskich szkołach najczęstszą formą zajęć dla uczniów zdolnych są koła zainteresowań oraz przygotowywanie do konkursów i olimpiad, ale również stopniowe zwiększanie wymagań edukacyjnych. Zaledwie 2,9 % nauczycieli prowadzi zajęcia według własnych autorskich programów. Natomiast w Anglii nauczyciele podkreślali, że najważniejsze obszary pracy z uczniami zdolnymi to w równym stopniu przygotowywanie do konkursów, praca indywidualna, prowadzenie kół zainteresowań, prezentacja umiejętności i osiągnięć uczniów zdolnych, gdzie duży nacisk kładzie się na pracę w małych grupach oraz pracę indywidualną z uczniem.

W opinii polskich nauczycieli najlepsze efekty w pracy z uczniem zdolnym daje motywowanie ich do konkursów i olimpiad, co nie do końca potwierdzają badani studenci, którzy sygnalizowali, że często była to jedyna forma wsparcia, jaką otrzymywali od swoich pedagogów. Natomiast, zdaniem angielskich nauczycieli, najefektywniejszą formą czy metodą pracy ze zdolnymi jest samodzielna praca ucznia nad zagadnieniem wykraczającym poza program nauczania, oczywiście, poparta indywidualnymi konsultacjami z nauczycielem.

Jak badani nauczyciele w Polsce i Anglii oceniają rozwiązana systemowe kierowane do uczniów zdolnych i na jakie bariery oraz ograniczenia (prawne, organizacyjne lub inne) napotykają podczas pracy z uczniami zdolnymi?

Sondaż wykazał, że nauczyciele mają problem z określeniem, czy rozwiązania prawne dotyczące edukacji uczniów zdolnych są wystarczające: 35% angielskich i 22% polskich nauczycieli uważa, że rozwiązania te są wystarczające. Prowadzone analizy pokazały również istotne różnice przy ocenie form pomocy uczniom zdolnym na szczeblu badanych szkół. Ponad 90% angielskich nauczycieli uznaje, że metody te są wystarczające, natomiast wśród polskich taką opinię podziela 56%. Niestety, niewielka część nauczycieli obu krajów wskazała, że system upowszechniania wiedzy o metodach pracy z uczniem zdolnym jest zdecydowanie skuteczny i efektywny. Diagnoza ta jest o tyle zaskakująca, że aktualnie nauczyciele mają bezpłatny dostęp, chociażby online, do licznych publikacji na temat metod i form wspierania i kształcenia uczniów zdolnych. Warto byłoby w tym względzie zachęcić dyrektorów szkół do większego zaangażowania w kampanię informacyjną na temat dostępności wspomnianych metod.

Obserwuje się istotne różnice w nazywaniu barier, które powodują brak podejmowania dodatkowych działań w zakresie wspierania uczniów zdolnych. Zdaniem polskich nauczycieli, przeszkody w dużej mierze spowodowane są biernością władz, niedofinansowaniem oświaty oraz skomplikowanymi procedurami ubiegania się o konkretne rozwiązania. Angielscy nauczyciele są bardziej samokrytyczni w tej kwestii. Ich zdaniem, niepodejmowanie działań na rzecz uczniów zdolnych wynika w dużej mierze z postawy nauczycieli, którzy często wykazują się biernością albo są nieodpowiednio przygotowani do pracy zawodowej.

Prowadzone analizy pokazują istotne różnice pomiędzy ograniczeniami występującymi w systemie edukacji poszczególnych krajów. W Polsce podkreśla się niedofinansowanie oświaty, zbiurokratyzowanie zawodu nauczyciela oraz przepełnienie klas. Natomiast w Anglii najczęstszymi problemami są ograniczenia czasowe oraz położenie zbyt dużego nacisku na jak najwyższe wyniki egzaminacyjne. Taka postawa jest poniekąd zrozumiała, ponieważ na podstawie wyników uzyskanych przez uczniów oraz na podstawie wewnętrznej ewaluacji szkoły Office for Standards in Education tworzy się ranking, który jest istotny dla rodziców przy wyborze konkretnej szkoły dla ich dziecka.

To satysfakcjonujące, że uzyskane przez mnie wyniki badań, pomimo upływu 18 lat wciąż wpisują się w obraz nauczyciela przywołany przez Zbyszko Melosika i Tomasza Szkudlarka (1998, s. 17) „nauczyciel deprecjonowany i często pogardzany, przytłoczony masą biurokratycznych obowiązków i siatką z zakupami, jak również encyklopedycznym programem, który należy zrealizować, wydaje się być niewiele

znaczącą mrówką. A jednak w praktyce jest zupełnie inaczej. Nie jest on już tylko przekazicielem wiedzy. Dobry patrzący w przyszłość nauczyciel szczególnie we wczesnej edukacji jest Wszechmocnym Kreatorem Rzeczywistości, w której dzieci żyją. To on ciągle w dobie mobilnego Internetu, wszechobecnych źródeł informacji dostępnych 24/h na dobę dzięki telefonom, Ipad-om, e-bookom, stara się wyznaczać granice tego, co jest, a co nie jest dozwolone, on “ostatecznie” stwierdza, co jest dobre, a co złe, co jest prawdą, a co kłamstwem. To nauczyciel potrafi wyrazić rzeczy w sposób, w który Internet nie potrafi. Może sprawić, że suche fakty i nudne tematy będą interesujące. Jego wiedza i przekonania na temat rzeczywistości, sensu życia, systemu wartości stają się dla uczniów ceniących wiedzę i naukę prawdziwe”.

Jak nauczyciele obu badanych systemów oceniają funkcjonowanie ucznia zdolnego w zintegrowanym środowisku klasowym/grupie rówieśniczej?

Można zauważyć, że zarówno w ocenie jednej, jak i drugiej grupy nauczycieli zdolny uczeń jest tolerowany i cieszy się ogólną sympatią. Tylko niewielki procent nauczycieli uważa, że uczeń zdolny jest nielubiany. Uprawniony zatem wydaje się wniosek, że niezależnie od kultury, szkoły i kraju problemy młodych zdolnych ludzi są do siebie zbliżone, a nauczyciele mają podobne doświadczenia w zakresie funkcjonowania ucznia zdolnego w środowisku klasowym.

Jaką definicję sukcesu edukacyjnego przedstawiają swoim uczniom nauczyciele obu badanych systemów?

Na podstawie danych empirycznych można również stwierdzić, że dla badanych angielskich nauczycieli sukces edukacyjny w dużej mierze wiąże się z dobrymi ocenami i dostaniem się na wybrany uniwersytet, natomiast polscy nauczyciele utożsamiają go z poczuciem spełnienia ucznia w jego codziennych zadaniach.

Z jednej strony analiza dokumentów zastanych w obu krajach, jak również badania surveyowe pokazały, że w szkołach podejmuje się wiele aktywności na rzecz uczniów zdolnych. Z drugiej jednak strony rekonstrukcja wywiadów ze studentami, którzy dużo zawdzięczają nauczycielom w rozwijaniu własnego potencjału zdolności, ujawniały niedoskonałości i napięcia obecne w środowisku szkolnym. Syntetyczne spojrzenie na przeprowadzone wywiady pozwala na usystematyzowanie wniosków, które są jednocześnie odpowiedzią na postawione pytania badawcze.

W jaki sposób polscy i brytyjscy studenci zdolni rozumieją i definiują pojęcie „zdolności”?

Analiza wypowiedzi badanych studentów wykazała, że rozumieli oni „zdolność” na trzy sposoby. Po pierwsze „zdolność” jako sprawność, biegłość, szybkość prowadzącą do osiągnięcia zamierzonego rezultatu, wyniku, czyli „zdolność” = „kreatywność”. Po drugie „zdolność” rozumiana jako możliwość wykonywania czegoś, czyli „zdolność” = „umiejętność”. Po trzecie „zdolność” utożsamiana była z wysokim poziomem możliwości, który prowadzi jednostkę do wybitnych osiągnięć, czyli „zdolność” = „inteligencja”. W wypowiedziach badanych studentów znajdowały się obrazowe wyjaśnienia konceptu „zdolność”, czyli tzw. definicje kognitywne, które, jak twierdzi Jerzy Bartmiński, znacznie odbiegają od definicji leksykograficznych. Zebrany materiał ukazał również, że koncept „zdolność” rozumiany jest przez polskich studentów niemal identycznie jak u studentów angielskich. „Zdolność” definiowana była za pomocą szeregu konotacyjnego: „kreatywność”, „talent”, „skłonność do czegoś”, „predyspozycje”, „organizacja myślenia”. Co istotne, w ujęciu badanych studentów angielskich „zdolność” jest cechą niezależną od człowieka – jest ona wrodzona, naturalna. Świadczą o tym zwroty: „wrodzona predyspozycja”, „naturalne predyspozycje”, „naturalna skłonność”. Z wypowiedzi jednej z polskich studentek wynika, że „zdolność” można rozwijać. W takim ujęciu na „zdolność” człowiek ma wpływ. Może nad nią pracować, doskonalić, ale też ją zmarnować.

Jaka jest samoocena posiadanych zdolności przez badanych studentów zdolnych w obu krajach?

Na podstawie analizy wypowiedzi studentów można wyciągnąć wniosek, że świadomość posiadanych zdolności jest nieco wyższa u angielskich niż polskich studentów. Takiego stanu rzeczy z pewnością można upatrywać w systemie edukacyjnym, w którym uczestniczą badani studenci. Powiązane jest to również z cechami osobowymi oraz postawą względem rzeczywistości. Przytoczone wypowiedzi studentów z Anglii oraz z Polski, wskazywały, że obraz siebie jako osoby zdolnej ulegał zmianie w kierunku: niezdolny → zdolny.

W jakim kontekście studenci zdolni obu badanych systemów uzyskali wiedzę dotyczącą własnych zdolności?

Analiza wypowiedzi badanych studentów obu krajów dowodzi, że ich zdolności zostały zauważone na różnych etapach życia, najczęściej w szkole. Analiza materiału biograficznego wskazała również, że zarówno polscy, jak i angielscy nauczyciele reprezentują stereotypowe podejście do rozumienia i identyfikacji zdolności uczniów, która odbywa się przede wszystkim na podstawie wysokich ocen z danego przedmiotu.

Jak studenci zdolni obu badanych systemów oceniają środowisko szkolne oraz system edukacyjny w zakresie rozwoju swoich zdolności?

Badani studenci, niezależnie od kraju pochodzenia, pozytywnie oceniają nauczycieli, których spotkali na drodze swojej edukacji i przypisują im istotną rolę w kształtowaniu i wspieraniu ich zdolności. Niestety, wśród polskich studentów przeważają słowa krytyki w stosunku do systemu edukacji, w którym uczestniczyli, wskazując na brak wsparcia dla uczniów zdolnych. Natomiast angielscy studenci w większości pozytywnie oceniali swoje szkoły, często szkoły prywatne z wysokim czesnym. Jednocześnie badani studenci z Anglii mieli świadomość tego, że taka szkoła stwarza lepsze warunki rozwoju niż szkoła publiczna.

Jakie czynniki zdaniem badanych polskich i brytyjskich studentów zdolnych są stymulujące, a jakie ograniczają rozwój potencjałów jednostek zdolnych?

Badani badanych studentów niezależnie od kraju pochodzenia najczęściej przeszkodą w rozwijaniu zainteresowań i umiejętności jest brak wiary w siebie, niska samoocena, najbliższe otoczenie oraz brak perspektyw znalezienia pracy. Angielscy studenci zwracali również uwagę na szkodliwość etykiety „zdolny”. Natomiast ważnym czynnikiem stymulującym dla badanych studentów była akceptacja ze strony otoczenia, pochwały ze strony bliskich, kiedy osiągalni sukcesy oraz własna aktywność.

Jak funkcjonują badani studenci zdolni obu systemów w grupie rówieśniczej i jak wyglądają ich relacje z rówieśnikami?

Pozycja i zakres funkcjonowania badanych studentów w grupie rówieśniczej w dużej mierze uwarunkowany był środowiskiem szkolnym, jak również indywidualnymi predyspozycjami osobowościowymi. Uzyskane dane wskazują, że posiadane zdolności mogą być przyczyną negatywnego nastawiania rówieśników do ucznia zdolnego - w formie odrzucenia i odrzucenia. Jednakże, w większości badanych przypadków, grupa rówieśnicza był nastawiona w stosunku do nich w sposób pozytywny bądź neutralny. Wyniki te korelują z danymi uzyskanymi od badanych nauczycieli. Oznacza to, że niezależnie od kultury szkoły, i kraju problemy młodych zdolnych ludzi są do siebie zbliżone, a uczniowie mają podobne doświadczenia w zakresie funkcjonowania w środowisku klasowym.

Jaka jest w opinii zdolnych studentów obu krajów rola rodziny w rozwijaniu ich zdolności?

Dla wszystkich badanych studentów, niezależnie od kraju pochodzenia, rodzina miała istotny wpływ na rozwój intelektualny i posiadane przez nich zdolności. Dla

większości najważniejszymi członkami rodziny byli i są rodzice. Można było zaobserwować prawidłowość, że znaczny wpływ na wsparcie ze strony rodziny miał poziom wykształcenia rodziców. Rodzice, którzy ukończyli studia wyższe, lepiej rozumieли badanych studentów i posiadali świadomość, ile trudu, stresów i przygotowań kosztuje zdobycie wyższego wykształcenia. Wyniki otrzymane na podstawie badań biograficznych są spójne z wynikami licznych badaczy przeprowadzających eksploracje na przestrzeni ostatnich 40 lat (m. in. Maccoby, 1984; Gecas, Schwalbe, 1986; Cohn, Patterson, Christopoulos, 1991; Parke, Ladd, 1992; Monks, 2005; Limont, 2010; Giza, 2011; Dyrda, 2012). Badacze są zgodni co do tego, że troskliwe, wspierające i pełne szacunku środowisko rodzinne pozytywnie wpływa na rozwój umiejętności i kompetencji interpersonalnych, a także związków rówieśniczych u osób zdolnych.

Jak badani studenci oceniają siebie w zakresie wewnętrznej motywacji, osiągania wyznaczanych celów i organizacji czasu?

Zebrany materiał ukazał, że studenci angielscy częściej niż polscy oceniali siebie jako tych z wysoką motywacją wewnętrzną. Jednocześnie obydwie grupy studentów podkreślały ważność motywacji zewnętrznej. W byciu zmotywowanym, badanym pomagało ustalenie planu dnia i umieszczenie w nim tego, co aktualnie jest najważniejsze. Taki harmonogram wskazywał im, czy właściwie gospodarują własnym czasem.

Jaki poziom nonkonformizmu prezentują badani studenci zdolni obu systemów?

Niestety, jak pokazały badania, polscy badani studenci to wciąż w większości konformiści. Taki stan rzeczy możemy przypisać kulturze polskiej szkoły. Nauczyciele bowiem często cenią tych uczniów, którzy mają dobre oceny i są im posłuszni w wykonywaniu poleceń i odtwarzaniu wiedzy zgodnie z oczekiwaniami czy też kluczem odpowiedzi. W świetle takich wyników niezbędne i jednocześnie uzasadnione wydaje się podjęcie w badaniach tematu konformizmu i nonkonformizmu wśród studentów zdolnych w kontekście działań profilaktycznych lub korekcyjnych zmierzających do twórczego spożytkowania potencjału intelektualnego jednostek zdolnych, na co wskazuje również R. Bernacka (2008, 2014). Biorąc pod uwagę kontekst czasowy, jak i przeobrażenia, które następują w systemie polskiej edukacji, należy stwierdzić, że utrzymująca się przewaga konformistów stwierdzana w moich badaniach, jak i badaniach S. Popka (1988) oraz R. Bernackiej (2008) jest niewątpliwie niepokojąca. Angielska szkoła jest bardziej otwarta na kształtowanie postawy nonkonformistycznej, chociaż tutaj niepokojąca wydaje się definicja sukcesu

życiowego, jaki przekazują swoim studentom badani nauczyciele, ponieważ dla ponad połowy z nich sukces życiowy to „dobre oceny”.

Podsumowując, można stwierdzić, że rezultaty uzyskane w ramach diagnozy i ewaluacji rozwiązań systemowych w zakresie kształcenia uczniów zdolnych w obu krajach są **pozytywne**, chociaż niewolne od niedociągnięć, braków czy niepokojów ze strony nauczycieli. Powodem takiego stanu rzeczy w dużej mierze jest swoistość przestrzeni, jaką jest edukacja i tempo przemian zachodzących we współczesnych społeczeństwach. Z powodu tych ograniczeń nie da się bowiem stworzyć idealnego systemu dopasowanego do każdej jednostki.

Mimo powyższych niepokojów jestem pozytywnie nastawiony do tego, co udało się w obu krajach osiągnąć na rzecz wspierania uczniów zdolnych i wierzę, że oba kraje będą wciąż pracowały nad doskonaleniem procedur, ponieważ odgórnie poddają je ewaluacji i diagnozie, a na ich podstawie rządy obu krajów tworzą zalecenia na kolejne lata tak, aby poprawić jakość edukacji i przystosować ją do potrzeb zmieniającego się świata. Ponadto poddawanych badaniu systemów nie można porównywać w sposób bezrefleksyjny i bezmyślnie przenosić ich rozwiązań systemowych z jednego na drugi. Nie zawsze to, co przynosi sukces w jednym kraju, przyjmie się w drugim. Należy bowiem przy porównaniu brać pod uwagę kontekst kulturowy, historyczny, ale również ekonomiczny. Dokonana diagnoza obu krajów pokazuje, że są one krańcowo różne – dzieli je między innymi położenie geograficzne, ustrój, ideologia, różnice kulturowe i historyczne etapy rozwoju edukacji obywateli. Jednak założenia systemowe, metody pracy z uczniem zdolnym, jego identyfikacja, kształcenie i wspieranie są do siebie zbliżone. Można to tłumaczyć faktem, iż większość założeń w tym zakresie została wypracowana na gruncie międzynarodowym⁹⁹, choć jak wynika z prowadzonych analiz, wiele rozwiązań wzorowanych było na tych angielskich, ale również amerykańskich.

Mam świadomość tego, że dokonana przeze mnie diagnoza i ewaluacja może zostać zakwestionowane przez tą, która z pewnością pojawi się nawet w niedalekiej przyszłości. Jestem bowiem przekonany, że prawie każdy przykład, który wykorzystałem, mógł utracić już pewnie swój rezonans lub uzyskać nowy do momentu, w którym praca ta trafi do rąk czytelnika, ponieważ jak podkreśla Lawrence

⁹⁹ Używając sformułowania „na gruncie międzynarodowym”, mam na myśli to, że tworzona w jednym kraju koncepcja zdolności, może zostać przeformułowana przez badacza kraju innego. Dużo założeń nowoczesnych koncepcji zdolności jest też wypracowywanych podczas konferencji naukowych.

Grossberg¹⁰⁰ „efemeryczność jest częścią współczesnej kultury” (Grossberg, 1992, s. 29, podaję za: Melosik, 1998, s. 12), a diagnozy, zwłaszcza te dotyczące edukacji, we współczesnym świecie zmieniają się bardzo dynamicznie.

W moim przekonaniu, w zakresie problematyki zdolności konieczne jest:

1. Opracowanie zaleceń dla wykładowców uczelni wyższych w zakresie wspierania i identyfikacji studentów zdolnych oraz kształtowania u nich świadomości posiadanych zdolności.
2. Prowadzenie na większą skalę badań dotyczących psychologicznych i dydaktycznych doświadczeń studentów zdolnych na uczelniach wyższych.
3. Uświadomienie polskim nauczycielom, że zajęcia, które można zaoferować uczniom zdolnym, nie sprowadzają się tylko do przygotowania ich do olimpiad i konkursów.
4. Każdy student kierunków nauczycielskich powinien zostać wyposażony w kompetencje z zakresu pedagogiki czy psychologii zdolności. W przypadku, gdy nauczyciele nie uczestniczą w szkoleniach dotyczących cech oraz potrzeb uczniów utalentowanych, są bardziej skłonni do stronniczości oraz mylnego mniemania na ich temat (Baudson, Preckel, 2013; Plunkett, Kronborg, 2011).
5. Zachęcanie nauczycieli do większej autonomii w wykorzystywaniu własnych programów autorskich.
6. Zwiększenie badań na temat konformizmu i nonkonformizmu wśród studentów zdolnych w kontekście działań profilaktycznych lub korekcyjnych zmierzających do twórczego spożytkowania potencjału intelektualnego jednostek zdolnych.

Pomimo kilku krytycznych opinii, zarówno ze strony nauczycieli, jak i badanych uczniów odnośnie przestrzeni edukacyjnej, w której funkcjonują, należy stwierdzić, że polityka oświatowa w Anglii i Polsce jest tak prowadzona, by zapewnić pełne wsparcie uczniom zdolnym na każdym szczeblu ich edukacji, nie pomijając przy tym także dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Analiza dokumentów pokazała, że tworzone są rozmaite narodowe programy mające zapewnić jednostkom zdolnym szanse pełnego rozwoju i możliwości wykorzystania swoich zdolności.

¹⁰⁰ Całość wypowiedzi Grossberga brzmiała następująco: „To, co piszę dzisiaj, może być zakwestionowane przez to, co pojawi się jutro. Prawie każdy przykład, który wykorzystałem mógł już utracić pewnie rezonans lub uzyskać nowy do momentu, w którym ta książka jest publikowana, ponieważ efemeryczność jest częścią współczesnej kultury”.

W Wielkiej Brytanii, zarówno w skali ogólnokrajowej, jak i w środowisku klasowym, prowadzone są badania metodologiczne, przygotowujące nauczycieli i rodziców do zapewnienia dzieciom odpowiedniego wsparcia już od najmłodszych lat oraz stworzenia dla nich zindywidualizowanych profili edukacyjnych. Polska też nie pozostaje w tyle, i na tyle, na ile pozwalają środki finansowe, realizowane są odpowiednie szkolenia dla nauczycieli oraz tworzone są programy i publikacje. Skuteczne, opracowane przez ekspertów metody identyfikacji ucznia uzdolnionego oraz strategie pracy z nim pozwalają skupić się na wzbogacaniu jego potencjału i zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym.

Podsumowując rozważania na temat edukacji uczniów zdolnych w badanych krajach, pozwolę sobie posłużyć się pewną alegorią, która ma charakter syntetyczno-refleksyjny i oparta została na materiale empirycznym oraz studiach literatury przedmiotu. Angielski system pracy z uczniem zdolnym możemy porównać do człowieka dorosłego (może jeszcze nie starca, ale człowieka około 60 roku życia), z dużym doświadczeniem, który dzięki obserwacjom sam wypracował i obrał swoją drogę, dużo nauczył się na błędach, ale jednocześnie pomалу poddał swoje życie refleksji na temat tego, co było i jak to będzie. Natomiast polski system pracy z uczniem zdolnym to nastolatek, który już coś umie, ale ciągle się uczy, obserwuje i czerpie od innych, chociaż ma też swoje zdanie w omawianej kwestii.

ZAKOŃCZENIE

Analiza komparatystyczna omawianych systemów edukacji, ukierunkowana na diagnozę i ewaluację rozwiązań systemowych w zakresie kształcenia i wspierania jednostek zdolnych, utwierdziła mnie w przekonaniu, że wciąż wartość szkolnictwa jest niepodważalna, a poziom oświaty ma istotny wpływ na rozwój potencjału zdolności młodego człowieka. Aktualnie żyjemy w bezprecedensowych czasach metamorfoz i transformacji. Rozwój nauki i techniki sprawia, że zmiany zachodzą z zawrotną szybkością, co powoduje, że z jednej strony jesteśmy tym zdumieni, a z innej zaniepokojeni (Cupertino, Arantes, Melcher, 2016, s. 87). Dlatego też wartość prowadzonych badań w obszarze każdego wycinka przestrzeni edukacji, na poziomie krajowym, czy międzynarodowy jest ewidentna i niezwykle cenna. System edukacji jest fundamentem rozwoju każdego społeczeństwa, który musi jednocześnie nadążać za wspomnianymi zmianami.

W dzisiejszych czasach zauważyć można tendencję zmiany profilu szkoły z instytucji wychowującej w kierunku instytucji tylko uczącej. Christina Cupertino (2015, s. 101), opierając się na wynikach badań innych specjalistów twierdzi, że w środowiskach edukacyjnych, począwszy od szkoły podstawowej do uczelni wyższej, zaobserwować można, że uczniowie nie są już tak dobrzy (dobrze w sensie zachowania) jak kiedyś. Według mnie, problem polega na ciągłym wzroście wymagań młodzieży w stosunku do jakości kształcenia. Warunki nauczania w obu badanych krajach, mimo postępu technologicznego, modernizacji szkolnictwa, nie są w stanie sprostać oczekiwaniom pracowników szkół, rodziców i samych uczniów. Warto wziąć również pod uwagę fakt, że badania i programy w zakresie edukacji uczniów zdolnych, podobnie jak inne gałęzie gospodarki opartej na wiedzy, znajdują się pod wpływem zjawiska globalizacji. Zwiększenie wymiany wiedzy oraz przepływ ludzi i praktyk przez granice niesie ze sobą, wśród wielu innych rzeczy, możliwości lepszej samokontroli naszych doświadczeń.

Należy pamiętać, że edukacja jest bardzo ważnym zjawiskiem, które może wpłynąć na rozwój umysłowy, poszerzyć wiedzę jednostki, podnieść granice możliwości oraz sprawić, że potencjał zdolności, który posiada dana jednostka rozwinię się w prawidłowym kierunku, czy też zostanie zmarnowany. Prowadzone analizy pozwoliły mi zauważyć jeszcze jeden istotny pozytywny aspekt badanych systemów. Proces edukacji opiera się na jednostce, zarówno jeżeli chodzi o nauczyciela, jak i ucznia (tego przeciętnego, jak i tego zdolnego). Pojęcie ewaluacji i diagnozy ma wiele definicji, ale zawsze dąży się do stwierdzenia, że jest ona badaniem, ocenianiem oraz monitorowaniem wartości pracy obiektu, instytucji, czy danego systemu – w tym przypadku szkolnego. Poruszana w tej pracy problematyka ma duże znaczenie dla weryfikacji diagnoz stawianych przez licznych badaczy, zajmujących się kwestią zdolności. Jak już wspomniałem, diagnozy we współczesnym świecie szybko powstają i podobnie szybko tracą na aktualności, co skłania nas to do nieustannego pogłębiania wiedzy w danym zakresie. Praca placówek szkolnictwa jest najważniejszym aspektem młodości każdego człowieka, ponieważ najczęściej to właśnie ona wyznacza i charakteryzuje podjęte przez niego cele.

Uczeń zdolny to niezwykle barwna postać i jednocześnie bardzo cenna, co starałem się wykazać w prowadzonych analizach. Dziś w wielu ogłoszeniach o pracę, pracodawcy wśród kandydatów na dane stanowisko poszukują jednostek zdolnych, tych wyróżniających się z tłumu. Inaczej mówiąc, nonkonformistów o pozytywnym

zabarwieniu, motywowanych w dużej mierze czynnikami wewnętrznymi. A więc możemy powiedzieć, że rynek został zintensyfikowany poprzez wzmożoną międzynarodową konkurencję gospodarczą, która doprowadziła do swoistej "wojny o talent, czy o zdolnych". Przedsiębiorstwa postrzegają swoją przyszłą konkurencyjność jako zależną od niewielkiej liczby wysoce zdolnych osób wywodzących się z globalnej puli (Brown, Tannock 2009, s. 378). Dzisiejsi uzdolnieni uczniowie to jutrzejsi społeczni, intelektualni liderzy gospodarki i kultury, a ich rozwój nie może być pozostawiony przypadkowi (Eyre 2009. s. 1048, 1051).

Warto zatem na zakończenie stwierdzić, że uważna obserwacja danych empirycznych skłania do wniosku, iż oba systemy dają interesujące rozwiązania częściowe, które można wykorzystać na rzecz edukacji uczniów zdolnych. Niezwykle korzystna byłaby współpraca przedstawicieli obu systemów i wymiana doświadczeń, których przemyślane zastosowanie z pewnością będzie mieć wpływ na funkcjonowanie całego systemu.

BIBLIOGRAFIA:

- Abucewicz M. (2009): *Edukacja jako czynnik sprawowania kontroli społecznej i dominacji ideologicznej* [w:] Kwaśniewskiego J. (red.) *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja*. Wyd. IPSiR UW, Warszawa.
- Acar S., Sen S., Cayirdag N. (2016): *Consistency of the performance and non-performance methods in gifted identification: A multilevel meta-analytic review*. „Gifted Child Quarterly”, 60 (2).
- Addeo R., Greene A. (1994): *Construct validity of the Robson self-esteem questionnaire in a college sample*. „Educational & Psychological Measurement”, 54 (2).
- Alexander R; Rose J., Woodhead C. (1992): *Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools*. Wyd. DES, London.
- Al-Shabatat A. M. (2013): *A review of the contemporary concepts of giftedness and talent*. „International Interdisciplinary Journal of Education”, 2, (12).
- Anusiewicz J. (1999): *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku*, [w:] Bartmiński J. (red.) *Językowy obraz świata*, Lublin.
- Anusiewicz J., Dąbrowska A., F;eischer M. (2000): *Językowy obraz świata i kultura: projekt koncepcji badawczej*, [w:] Dąbrowska A. Anusiewicz J. (red.) *Język a Kultura* t. 13. Wrocław.
- Asch S. E. (1956). *Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority*, [w:] *Psychological monographs: General and applied*, 70(9).
- Aspinwall K. (1997): *Co to jest ewaluacja?*, [w:] Hildenbrandt A. *Ewaluacja w szkole*. Wybór tekstów.
- Assouline S. G., Foley Nicpon, M., Huber, D. H. (2006): *The impact of vulnerabilities and strengths on the academic experiences of twice-exceptional students: A message to school counselors*. Wyd. Professional School Counseling.
- Awdiejew A. (1995): *Kondensacja a kreowanie świata w dyskursie artystycznym*, [w:] Lewicki A. M., Tokarski R. (red.) *Kreowanie świata w tekstach*. Wyd. UMCS. Lublin.
- Baker, J.A., Bridger, R., Evans, K. (1998): *Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors*. „Gifted Child Quarterly”, 42.
- Balchin T. (2007): *Identifications of the gifted: the efficacy of teacher nominations in British schools*. „Journal of the National Association for Gifted Children”, 11(1).
- Bartmiński J. (1999): *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, [w:] Bartmiński J. (red.) *Językowy obraz świata*, Lublin.
- Bartmiński J. (2000): *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2009. Habrajska G., *Metody ankietowe i analiza tekstów w badaniach językowego obrazu świata* [w:] Dąbrowska A. Anusiewicz J. (red.) *Język a Kultura* t. 13, Wrocław.
- Bartmiński J. (2009): *Językowe podstawy obrazu świata*. Wyd. UMCS, Lublin.
- Bates J., Munday, S. (2005): *Able, Gifted and Talented*. Wyd. Continuum, London.

- Baudson, T., Preckel, F. (2013): *Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach*. „School Psychology Quarterly”. 28.
- Bauman T. (1998): *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*. [W:] Pilch T. (red) *Zasady badań pedagogicznych*. Wyd. Żak, Warszawa.
- Bauman T. (2001): *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*, [w:] Pilch T., Bauman T. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wyd. Żak, Warszawa.
- Bazler J., Graybill L., Van Sickle M. (2016): *Historical Overview of Adult Gifted Education in the United States*. „Special and Gifted Education: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications” Wyd. MAIR
- Becker G., Murphy K. M. (1988): *A Theory of Rational Addiction*. „Journal of Political Economy”, 96.
- Bees C. (2009): *Gifted and Learning Disabled. A Handbook*. Wyd. Advocacy Group for Gifted. Vancouver. BC.
- Benbow C. P., Stanley J. C. (1996): *Inequity in equity: How current educational equity policies place able students at risk*. „Psychology, Public Policy, and Law”, 2.
- Benbow C., Lubinski D. (1996): *Intellectual talent: Psychometric and social issues*. Wyd. Hopkins University Press. Baltimore.
- Bernacka R. E. (2005): *Osobowościowy mechanizm konformizmu i nonkonformizmu – specyfika funkcjonowania i przejawy w zachowaniu*, „Psychologia Rozwojowa”, 10.
- Bernacka R.E. (2001): *Konformizm-nonkonformizm jako wymiar osobowości* [w:] Gawda B. (red.), *Wierzę w człowieka Szkice o osobowości - ANNALES, Pedagogika – Psychologia Sectio J*, tom XIV. Wyd. UMCS. Lublin
- Bernacka R.E. (2005): *Osobowościowy mechanizm konformizmu i nonkonformizmu – specyfika funkcjonowania i przejawy w zachowaniu*. „Psychologia Rozwojowa” T 10, nr 2. Wyd. UJ, Kraków.
- Bernacka R.E. (2008): *Konformizm i nonkonformizm jako osobowościowy mechanizm asekurujący osiągnięcia ucznia uzdolnionego* [w:] Łaszczyk J., Jabłonkowska M. (red.), *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bernacka R.E. (2008): *Nonkonformizm edukacyjny szansą ucznia uzdolnionego*, [w:] Łaszczyk J., Jabłonkowska M. (red.) *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*. Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Bernacka R.E. (2014): *Nonkonformizm jako cecha osobowości Polaków trzech pokoleń*. „Chowanna” 2.
- Bernacka R.E., Misiuda-Kolejko E. (2008): *Uczniowie zdolni nonkonformistyczni i konformistyczni a ich obraz siebie* [w:] Limont W., Cieślukowska J., Dreszer J. (red.), *Zdolności, talent, twórczość t.1*. Wyd. WUMK, Toruń
- Betts G. T., Neihart, M. (1988): *Profiles of the Gifted and Talented*. „Gifted Child Quarterly”, 32.
- Bielska E. (2003): *Identyfikacja studentów z liberalnym systemem wartości (w kontekstach społeczeństw Polski i Danii. Studium porównawcze*, Katowice.

- Blair C. (2003): *Behavioral inhibition and behavioral activation in young children: relations with selfregulation and adaptation to preschool in children attending*. „Developmental Psychobiology”, 42 (3).
- Bleicher J. (1980): *Contemporary hermeneutics , hermeneutics as method, philosophy, and critique* Wyd. Routledge & Kegan Paul, London.
- Boczarowa O. (2011): *Pedagogiczne wsparcie dzieci uzdolnionych w szkołach Polski i Ukrainy*. Wyd. AMF.
- Borzym I.(1979): *Uczniowie zdolni*. Wyd. PWN, Warszawa.
- Bowen G. A. (2009): *Document analysis as a qualitative research method*. „Qualitative Research Journal”, 9 (2).
- Boyer A., Hamil B.W. (2008): *Problems Facing American Education*. Mississippi.
- Brady M., Koshy V. (2014): *Reflections on the implementation of the Gifted and Talented policy in England, 1999–2011*. „Gifted Education International”, 30 (3).
- Bray M. (2014): *Actors and Purposes in Comparative Education* [w:] Bray M., Adamson B. Mason M. *Comparative Educational Research: Approaches and Methods*. Wyd. Springer. Wydanie 2. Hong-Kong.
- Brody D. T., Tobin D. (1983): *Learning disabled/gifted children: Identification and programming* Austin, TX: PRO-ED
- Brody L. E., Mills C. J. (1997): *Gifted children with learning disabilities: A review of the issues*. „Journal of Learning Disabilities”, 30 (3).
- Brown P. (2013): *Social theories of risk* Routledge “Handbook of Social and Cultural Theory”. Wyd. Routledge, UK,
- Brown P., Tannock S (2009): *Education, meritocracy and the global war for talent*. „Journal of Education Policy” 24 (4).
- Brubaker R. (1984): *The Limits of Rationality: An Essay on the Social and Moral Thought of Max Weber*, London.
- Brzeziński J. (1984): *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa
- Brzeziński J. (2004): *Metodologia Badan Psychologicznych*. Wyd. PWN, Warszawa
- Buman Z. (2011): *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Wyd Literackie, Warszawa
- Burzym I. (1979): *Uczniowie zdolni*. Wyd. PWN, Warszawa
- Butler-Por N. (1987): *Underachievers in school: Issues and intervention*. Wyd. John Wiley and Sons, England.
- Cantrell D. C. (1993): *Alternative paradigms in environmental education research: the interpretive perspective*. [w:] Mrazel R. (red.) *Alternative Paradigms in Environmental Education*. Wyd. Troy, OH
- Capron C., Duyme M. (1989): *Assessment of effects of socio-economic status on IQ in a full cross-fostering study*. „Nature”, 340.
- Carr W., Kemmis S. (1986): *The Interpretive View of Educational Theory and Practice* [w:] Carr W., Kemmis S. (red.) *Becoming critical*. Wyd. Falmer Press, London.
- Carsten Stahl B. (2007): *Positivism or non - positivism - tertium non dature. A Critique of Ontological Syncretism in IS Research*. [w:] Sharman R., Kishore R., Ramesh R. (red.) *Ontologies: A Handbook of Principles, Concepts and Applications in Information System*. Wys. SS+BM, LLC. Nowy Jork.
- Casey R. Koshy V. (2012): *Gifted and Talented Education: The English Policy Highway at a Crossroads?* „Journal for the Education of the Gifted”, XX(X).

- Cha Z. (1995): *Research and development of supernormal children in China*. Chin. „Special Education”, 4.
- Chan D. W. (2007): *Positive and negative perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: Their relationships to general self-efficacy and subjective well-being*. „Journal for the Education of the Gifted”, 31.
- Chruszczewski M. H. (2009): *Profilę uzdolnień. Intelktualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych*. Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Cieślukowska J. (2008): *Miejsce nauczyciela w systemie edukacji uczniów zdolnych – na podstawie koncepcji i praktycznych rozwiązań Josepha Renzulliego* [w:] Limont W., Cieślukowska J., Dreszer J. (red.) *Zdolności, talent, twórczość t.1*. Wyd. WUMK, Toruń.
- Ciuk S., Labusek-Jurczak D. (2012): *Etyka w badaniach jakościowych* [w:] Jemielniak D. (red.) *Badania jakościowe. Podejścia i teorie. Tom 1*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Coffey A., Atkinson P. (1996): *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Wyd. SAGE, Thousand Oaks.
- Cohn D. A., Patterson C. J., Christopoulos C. (1991): *The family and children's peer relations*. „Journal of Social and Personal Relationships”.
- Coleman L. J., Cross, T.L. (1988): *Is being gifted a social handicap?* „Journal for the Education of the Gifted”, 11.
- Coleman M. R., Harradine C., King W. E. (2005): *Meeting the needs of students who are twice exceptional*. „Teaching Exceptional Children”, 38.
- Corbin, J., Strauss, A. (2008): *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Wyd. SAGE, Thousand Oaks, CA.
- Cornell D. G. (1983): *Gifted children: The impact of positive labelling on the family system*. „American Journal of Orthopsychiatry”, 53.
- Cornell D. G., Grossberg I. N. (1987): *Family environment and personality adjustment in gifted program children*. „Gifted Child Quarterly”. 31.
- Cramond B. (2004): *Can we, should we, need we agree on a definition of giftedness?* „Roeper Review”, 21(1).
- Cross J., Cross, T. L., Finch H. (2010): *Maximizing student potential versus building community: An exploration of right-wing authoritarianism, social dominance orientation, and preferred practice among supporters of gifted education*. „Roeper Review”, 32.
- Cross T. L., Coleman L. J., Terhaar-Yonkers M. (1991): *The social cognition of gifted adolescents in schools: Managing the stigma of giftedness*. „Journal for the Education of the Gifted”, 15.
- Csikszentmihalyi M. (1990): *Flow: The psychology of optimal experience*. Wyd. Harper and Row. NY
- Csikszentmihalyi M., Rathunde K., Whalen S. (1997): *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Wyd. Cambridge University Press Cambridge, England.

- Cupertino Ch., Arantes D., Melcher M. F. (2016): *Thought and creation in contemporary education: Theoretical approaches and practical suggestions*. „Gifted Education International”, 32.
- Cybis N., Drop E., Rowiński T., Ciecuch J. (2012): *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, Wyd. Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Warszawa.
- Czaja-Chudyba (2013): *Dylematy i kierunki rozwoju zdolności uczniów w przestrzeni współczesnych zmian cywilizacyjnych*, [w:] Bednarska-Gryniewicz E. Belašová L. (red.) *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*. Wyd. Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej. Kraków
- Czaja-Chudyba, I. (2005): *Odkrywanie zdolności dziecka*. Wyd. Naukowe AP, Kraków.
- Ćwiok E. (1989): *Osobowość uczniów zdolnych poddanych przyspieszonemu nauczaniu*. Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Daniłowicz P. (1992): *Podręcznik Socjologicznych Badań Ankietowych*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa.
- Davis G. A., Rimm S. B., Siegle D. (2014): *Education of the gifted and talented* (6th ed.). Essex, UK: Pearson Education
- Davis G., Rimm S (2004): *Education of the gifted and talented* (5th ed.), Wyd. Allyn & Bacon, Boston.
- Dąbrowska T., Dyndor L., Foryś M., Gałązka K., Kolczyńska E., Madziara M., Pęczek, E., Sprawka K., Wachowicz E. (2013): *Model pracy z uczniem zdolnym w gimnazjum*. Wyd. ORE. Warszawa
- De Wet C. F., Gubbins E. J. (2011): *Teachers' beliefs about culturally, linguistically, and economically diverse gifted students: A quantitative study* „Roeper Review”, 33.
- Deci E. L., Ryan R. M. (2008): *Self-determination theory: A macrotheory of motivation, human development, and health*. „Canadian Psychology”, 49.
- DfED (2006): *Identifying gifted and talented pupils*
- Dixon F.A., Cross T. L., Adams Ch. M (2001): *Psychological characteristics of academically gifted students in a residential setting: A cluster analysis*. „Psychology in the Schools”, 38 (5). Wyd. John Wiley & Sons, Inc.
- Dolata R. (2005): *Najważniejsze wyzwania stojące przed polską oświatą*. „Analizy i Opinie”, 45, Instytut Spraw Publicznych.
- Durkheim E. (2000): *Zasady metody socjologicznej*. Wyd. PWN, Warszawa.
- Dweck C. S. (2009): *Self-theories and lessons for giftedness: A reflective conversation*. [w:] Balchin T., Hymer B, Matthews D. J. (red.) *The Routledge international companion to gifted education* (pp. 308–316). Wyd. Routledge. New York, NY.
- Dynowska – Chmielewska K., Głuc K., Pulit – Parszewska O. (2013): *Innowacyjna koncepcja wspierania uzdolnień uczniów w województwie małopolskim*. Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Nowy Sącz.
- Dyrda B. (2000): *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*. Wyd. „Impuls”, Kraków.

- Dyrda B. (2011): *Badanie systemu pracy z uczniem zdolnym. Raport z badania case study w Austrii, Czechach, Finlandii, Niemczech i Wielkiej Brytanii*. Wyd. ORE, Warszawa.
- Dyrda B. (2012): *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*. Wyd. Żak, Katowice.
- Dyrda B. Gierczyk M. (2013): *Indywidualizacja pracy z uczniem zdolnym matematycznie – przykłady dobrej praktyki w szkolnictwie brytyjskim* [w:] Kalinowska A. (red.) *Wczesnoszkolna edukacja matematyczna – ograniczenia i ich przełamywanie*. Wyd. UW-M, Olsztyn.
- Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury (2008) *Wspieranie Rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie*, Eurydice, Warszawa.
- Dzielska A., Kowalewska A. (2014): *Zachowania ryzykowne młodzieży – współczesne podejście do problemu*. „Studia BAS”, 2 (38).
- Dzierzgowski J. (2011): *Przemiany kontroli społecznej a kwestia umiejętności*. „Socjologii Norm, Dewiacji i Kontroli Społecznej”, 12.
- Education Commision Raport No 4 (1990): http://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/major-level-of-edu/gifted/hong-kong-development/ecr4_e.pdf (dn. 11.01.16)
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku (2007): Tom VI, Warszawa.
- Ericsson K. A., Nandagopal K., Roring R. W. (2005): *Giftedness viewed from the expert-performance perspective*. „Journal for the Education of the Gifted”, 28.
- Ericsson K. A., Nandagopal K., Roring R. W. (2009): *Toward a science of exceptional achievement*. „Annals of the New York Academy of Sciences”, 1172.
- Erikson E. (1980): *Identity and the Life Cycle*. Wyd. W.W. Norton & Company. New York-London.
- Eriksson G. (2006): *Introduction: applying multicultural and global education principles to the education of diverse gifted and talented children*. [w:] Wallace B. Eriksson G (red.) *Diversity in Gifted Education: International Perspectives on Global Issues*. Wyd. Routledge, London.
- Eurydice (2007): *School Autonomy In Europe Policies.and Measures*, Belgium.
- Eyre D. (1999): *Ten years of prevision for Gifted and Talented in Oxfordshire ordinary schools: insights into policy and practice*. „Gifted and Talented International”, 14.
- Eyre D. (2009): *The English Model of Gifted Education* [w:] Shavinina L. V. (red.) *International Handbook on Giftedness*. Wyd. Springer. UK.
- Falkenberg G. (1993): *Definicja i eksplikacja: dwa rodzaje analizy językoznawczej*, [w:] Bartmińskiego J., Tokarskiego R. (red.) *O definicjach i definiowaniu*. Lublin.
- Fechner-Sędzicka I. (2013): *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole podstawowej Jak praktycznie i systemowo zorganizować edukację uczniów zdolnych na poziomie szkoły podstawowej?* Wyd. ORE. Warszawa.
- Feldhausen J. F, Jarwan F. A. (2000): *Identification of gifted and talented youth for educational programs*. [w:] Heller, K.A.; Monks, F.J.; Sternberg, R.J.; Subotnik, R.F. (red.) *International handbook of giftedness and talent* (2nd. ed.). Wyd. Elsevier Science, Ltd. Oxford, UK.

- Feldman D. H. (1993): *Child prodigies: A distinctive form of giftedness*. „GiftedChild Quarterly”, 37.
- Ferracuti S. (1996): *Cesare Lombroso (1835–1907)* „The Journal of Forensic Psychiatry”, 7 (1).
- Finger M. (1989): *The biographical method in adult education research*. „Studies in Continuing Education”, 10 (2).
- Firkowska-Mankiewicz A. (1997): *Czym jest sukces życiowy dla współczesnego Polaka? Kontekst socjodemograficzny i psychospołeczny*. [W:] Domański H., Rycharz A. (red.), Elementy nowego ładu. Wydawnictwo IFiS PAN. Warszawa.
- Fisher R. (1998): *Uczymy, jak myśleć* przeł. K. Kruszewski, Warszawa.
- Flick U. (2011): *Jakość w badaniach jakościowych*. Wyd. PWN. Warszawa.
- Flick, U. (2011): *O serii Niezbędnik badacza*. [w:] Gibbs G. (red.) *Analizowanie danych jakościowych*. Wyd. PWN. Warszawa
- Foryś M. (2014): *Pojęcia, definicje i koncepcje dotyczące ucznia zdolnego*. [w:] Czarnocka, M. Foryś, M. Truś K. (red.) *Rozpoznać, wspierać, rozwijać Poradnia psychologiczno- -pedagogiczna i szkoła a uczeń zdolny*. Wys. ORE. Warszawa.
- Fox, L., Brody, L., Tobin, D. (1983): *Learning Disabled Gifted Children: Identification and Programming*. Wyd. University of Park Press, Baltimore.
- Freeman J. (2001): *Out-of-school educational provision for the gifted and talented around the world*. A report for the DfES.
- Freeman J. (2005): *Permission to be gift ed: how conceptions of giftedness can change lives*, [w:] Sternberg R., Davidson J. (red.) *Conceptions of Giftedness*. Wyd. Cambridge University Press. Cambridge.
- Freeman J., Garces-Bascal R.M. (2015): *Gender differences in gifted children*, [w:] Neihart M., Pfeiffer S.I., Cross T.L. (red.) *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What do we know?*. Wyd. Prufrock Press Inc, Texas.
- Freeman J., Raffan J., Warwick I. (2010): *Worldwide provision to develop gifts and talents. An international survey. Research report*. <<http://www.joanfreeman.com/freepublications.php>> (dn. 17.08.15)
- Gagné F. (1991): *Toward a differential model of giftedness and talent*. [w:] Colangelo N., Davis G.A. (red.) *Handbook of gifted education*. Wyd. Allyn & Bacon. Boston.
- Gagné F. (2005): *From gifts to talents: The DMGT as a developmental model*. [w:] Sternberg R. J., Davidson J. E. (red.) *Conceptions of giftedness*. Wyd. Cambridge University Press, Cambridge.
- Gagné M. (2003): *The Role of Autonomy Support and Autonomy Orientation in Prosocial Behavior Engagement*. „Motivation and Emotion”, 27.
- Gallagher J. (1984): *Excellence and Equity-A Worldwide Conflict*. „Gifted International”, 2 (2)
- Gallagher J. J. (1994): *Current and Historical Thinking on Education for Gifted and Talented Students*. Wyd. ERIC, Washongton.
- Gallagher J. J. (2002): *Society's Role in Educating Gifted Students: The Role of Public Policy*. Wyd. NRC/GT, Chapel Hill.
- Galton F. (1869): *Hereditary genius*. Wyd. Macmillan. London.

- Galton F. (1904): *Eugenics: Its Definition, Scope, and Aims*. „American Journal of Sociology”, 10 (1).
- Gałązka K. Muzioł E. A. (2014): *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole ponadgimnazjalnej*. Wyd. ORE. Warszawa.
- Gan H. (2005): *Reforma programów nauczania w Chinach. Charakterystyka nowej generacji podręczników 1999*, [w:] Andrzejak Z. (red.), Kacprzak L., Pająk K., Polskim systemie edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia. Wyd. Elipsa, Poznań-Warszawa.
- Gardner H. (1983): *Frames of mind*. Wyd. Basic Books. New York.
- Gardner H. (1999): *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Wyd. Basic Books, New York.
- Gardner H., Hatch T. (1989): *Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences*. „Educational Researcher”, 18(8).
- Garlick D. (2002): *Understanding the Nature of the General Factor of Intelligence: The Role of Individual Differences in Neural Plasticity as an Explanatory Mechanism*. „Psychological Review”, 109 (1).
- Garn A., Matthews M. S, Jolly J. L, (2010): *Parental Influences on the Academic Motivation of Gifted Students: A Self-Determination Theory Perspective*. „Gifted Child Quarterly”, 54(4).
- Geake J. G., Gross M. M. (2008): *Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study*. „Gifted Child Quarterly”, 52.
- Gecas V., Schwalbe M. L. (1986): *Parental behavior and adolescent self-esteem*. „Journal of Marriage and the Family”, 48.
- Gephart R. (1999): *Paradigms and Research Methods Research Methods Forum*, Wyd. Academy of Management.
- Gierczyk M. (2014): *Przemiany w społecznej roli nauczyciela oraz procedura awansu zawodowego - na przykładzie wybranych krajów (Polska, Niemcy, USA, Chiny)* [w:] Rzymelka- Frąckiewicz A. (red.) Współczesna szkoła w następstwie przemian społeczno- kulturowych. Studia i refleksja socjopedagogiczne. Wyd. AKAPIT.
- Gierczyk M., Roter A. (2012): *Three Educational Worlds - USA, China, Poland (Report from Survey Research)* :The New Educational Review”, 30.
- Gillham N. W (2001): *Sir Francis Galton and the birth of eugenics*. „Annu. Rev. Genet”
- Giroux H. (2010): *Reprodukcja, opór i akomodacja*. [w:] Giroux H. A., Witkowski L (red.) Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej. Wyd. Impuls, Kraków. Przekł. Kwieciński P.
- Giza T. (2006): *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*. Wyd. Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
- Giza T. (2011): *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*. Wyd. Wszechnica Świętokrzyska, Kielce.
- Giza T., Pałgan, I. (2012): *Praca z uczniem zdolnym – teoria i praktyka*. Wyd. Instytut Naukowo-Wydawniczy „SPATIUM”, Radom.

- Gmerek T. (2011): *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*. Wyd. Impuls, Kraków.
- Gnitecki J. (2006): *Wprowadzenie do metod badań w naukach pedagogicznych*. Wyd. WSPIA, Poznań.
- Gottlieb G. (1997): *Synthesizing nature-nurture: Prenatal roots of instinctive behavior*. Wyd. Erlbaum, Mahwah.
- Grelet Y., Smyth E.: *Issues in the comparison of European educational systems and transitions into the labour market*
http://194.167.190.28/index.php?lvl=author_see&id=26527 (dn. 15.04.15)
- Grinder R. E. (1985): *The gifted in our midst: By their divine deeds, neuroses, and mental test scores we have known them*. [w:] Horowitz F.D., O'Brien M. (red.), *The gifted and talented: Developmental perspectives*. Wyd. American Psychological Association. Washington.
- Gromkowska-Meloskik A. (2015): *Elitarne szkolnictwo średnie(Twarda) Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*. Wyd. AUM, Poznań.
- Gross M. U. M. (2012): *Gifted and Talented Education. Professional Development Package for Teachers. Module 1. „Early Childhood”*. The University of South Wales.
- Gross, M. U. M. (2004): *Exceptionally gifted children* (2nd ed.). Wyd. Routledge Falmer London.
- Grosse T. G. (2005): *Nowe podejście do strategii lisbońskiej. Czy uda się przewyciężyć sprzeczności europejskiego kapitalizmu? „Analizy i Opinie”, 34*, Wyd. ISP.
- Gruber J., Zinman J. (2000): *Youth Smoking in the U.S.: Evidence and Implications*
<http://economics.mit.edu/files/70> (dn. 11.01.2015)
- Grzegorzczkova R. (1991): *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy* [w:] Bartmińskiego J., Grzegorzczkovej R. (red.) *Język a Kultura*, tom 4. Wrocław.
- Grzegorzczkova R. (1995): *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Wyd. PWN Warszawa
- Grzegorzczkova R. (1999): *Pojęcie językowego obrazu świata* [w:] Bartmiński J. (red.) *Językowy obraz świata*. Lublin.
- Gudkova S. (2012): *Wywiad w badaniach jakościowych* [w:] D. Jemielniak (red.) *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, tom 2. Wyd. PWN, Warszawa.
- Guilford J. P. (1978): *Natura inteligencji człowieka*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Habrajska G. (2004): *Komunikacyjna analiza i interpretacja tekstu*. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Hamblin J. (2015): *100 Percent Is Overrated*
<http://www.theatlantic.com/education/archive/2015/06/the-s-word/397205> (dn. 11.11.15)
- Hany E. A. (1997): *Modeling teachers' judgment of giftedness: A methodological inquiry of biased judgment*. "High Ability Studies" 8.
- Hany E.A. (1993): *How teachers identify gifted students: feature processing or concept based classification*. „European Journal for high ability”, 4.

- Hart S., Dixon, A., Drummond A.J., McIntyre D. (2004): *Learning without Limits*. Wyd. Open University Press, Maidenhead.
- Haycock K. (1998): *Good Teaching Matters: How Well-Qualified Teachers Can Close the Gap*. Wyd. The Education Trus.
- Hejwosz D. (2010): *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*. Kraków
- Hejwosz D. (2010): *Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego młodzieży polskiej*. [W:] Hildebrandt-Wypych D., Kabacińska K. (red.), *Młodzież i sukces życiowy*. Wyd. „Impuls”, Kraków.
- Heller K. A. (2004): *Identification of Gifted and Talented Students*. „Psychology Science”, 46 (3).
- Helling I. (1985): *Metoda badań biograficznych*. „Kultura i społeczeństwo”, 3.
- Helling I. (1990): *Metoda badań biograficznych* [w:] W. J. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*. Wyd. PWN, Warszawa-Poznań,
- Henning E., Van Rensburg W., Smit B., (2004): *Finding Your Way in Qualitative Research*. Wyd. Van Shaik.
- Heylighen F. (1992): *A Cognitive-Systemic Reconstruction of Maslow's Theory of SelfActualization*. „Behavioral Science”, 37.
- Higham, S. J., Buescher, T. M. (1987): *What young gifted adolescents understand about feeling “different”* [w:] Buescher T.M. (red.) *Understanding gifted and talented adolescents*. Wyd. The Center for Talent Development, Evanston.
- Hłobił A. (2010): *Działalność szkoły we wspomaganiu rozwoju ucznia zdolnego*. Wyd. Impuls, Kraków.
- Holahan C., Sears R. (1995): *The Gifted Group in Later Maturity*. Wyd. Stanford University Press, UK.
- Hollingworth L. S. (1942): *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development, Yonkers-on-Hudson*. Wyd. World Book, NY.
- Hornowski B. (1978): *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*. Wyd. WSiP.
- Huberman M., Miles M. (2002): *The Qualitative Researcher's Companion*. Wyd. SAGE Pub.
- Hüther G. Hauser U. (2014): *Wszystkie dzieci są zdolne*. Wyd. Dobra literatura, Warszawa.
- Hyatt L. A., Cross T. L. (2009): *Understanding Suicidal Behavior of Gifted Students: Theory, Factors, and Cultural Expectations* [w:] Shavivina L. V. (2009) (red.) *International Handbook on Giftedness*, Tom 1. Wyd. Springer.
- Ibata-Arens K. C. (2012): *Race to the Future: Innovations in Gifted and Enrichment Education in Asia, and Implications for the United States*. „Adm. Sci”.
- Jabłonowska M. Łukasiewicz-Wieleba J. (red.) (2011): *Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności*. Wyd. Universitas Rediviva, Warszawa.
- Jackson C. A. (2012): *An overview of prevention of multiple risk behaviour in adolescence and young adulthood*. „Journal of Public Health”. Wyd. Oxford Journals.
- Jacobs J.C. (1973): *Effectiveness of Teacher and Parent Identification of Gifted Children as a Function of School Level*. „Psychology in the Schools”, 8.
- Javits J. Gifted and Talented Students Education Program. U.S. Department of Education <http://www2.ed.gov/programs/javits/legislation.html> (dn. 1.1.15)

- Jedliński R. (2000): *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*. Wyd. Naukowe AP, Kraków.
- Jemielniak D. (red.) (2012): *Badania jakościowe. Metody i narzędzia. Tom 2*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Jemielniak D. (red.) (2012): *Badania jakościowe. Podejścia i teorie. Tom 1*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Jessor R, Turbin M. S., Costa F. M. (1998): *Protective factors in adolescent health behavior* „Journal of Personality and Social Psychology”, 75(3).
- Joniec-Bubula K. (2000): *Obraz świata w procesie tworzenia się tożsamości : światopogląd i ideologia* [w:] Gałdowa A. (red) Tożsamość człowieka. Wyd. UJ, Kraków.
- Juszczyk S. (2013): *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkic metodologiczny*. Wyd. UŚ, Katowice.
- Kalbfleisch M. L.; Iguchi C. M. (2008): *Twice-exceptional learners*. [w:] Plucker J. A.; Callahan C. M. (red.) Critical Issues and Practices in Gifted Education. What the Research Says. Wyd. National Association for Gifted Children, Prufrock Press Inc.
- Kamiński A. (1974): *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*. [W:] Wroczyński R., Pilch T. (red.) Metodologia pedagogiki społecznej. Wrocław.
- Kantor D. (2011): *Samooceńca zdolności dzieci i młodzieży* [w:] Jabłowska M. Lukaszewicz-Wieleba J. (red.) Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności. Wyd. Universitas Rediviva.
- Karnes M. B., Shwedel A. M., Steinberg D. (1984): *Styles of parenting among parents of young gifted children*. “Roeper Review”, 4.
- Karwowska-Sokołowska A. (2010): *Pomoc państwa i instytucji pozarządowych dla dzieci zdolnych*, Wyd. Kancelaria Senatu. Warszawa.
- Karwowski M. (2005): *Konstelacje zdolności. Typy inteligencji a kreatywność*. Wyd. UE, Kraków.
- Karwowski M. (2009): *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*. Wyd. Centrum Difin, Warszawa.
- Kaufman S. B., Sternberg R. J. (2008): *Conceptions of Giftedness* [w:] Handbook of Giftedness in Children, Wyd. Springer. US.
- Kawula S. (1996): *Współczesny sens pedagogiki społecznej*, [w:] Kawula S. (red.) Studia z pedagogiki społecznej. Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Olsztyn.
- Kawula S. (2006): *Mozaikowość i koloryt współczesnej rodziny. Szkic do portretu*. [w:] Kawula S., Brągiel J., Jank A. W. (red.) Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki. Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Kipping R. R. (2012): *Multiple risk behaviour in adolescence*. „Journal of Public Health” Oxford.
- Klein A. G. (2002): *A forgotten voice: A biography of Leta Stetter Hollingworth*. Scottsdale, Wyd. Great Potential Press In.
- Kletke - Milejska M. (2007): *Zreformowany system edukacji i jego wpływ na kształcenie i wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych. Studium politologiczne*. Wyd. UŚ, Katowice.

- Knafo A., Plomin, R. (2006): *Prosocial behaviour from early to middle childhood: Genetic and environmental influences on stability and change*. „Developmental Psychology”, 42.
- Knowles G. (2006): *Supporting Inclusive Practice*. Wyd. David Fulton Publishers,
- Koestner R., Losier G. F. (2002): *Distinguishing three ways of being highly motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation*. [w:] Deci E. L., Ryan R. M. (red.) *Handbook of self-determination research*. Wyd. Rochester. University of Rochester Press, NY.
- Komisja Europejska (2010): *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia- wspólne cele do roku 2010*, Luksemburg.
- Koshy V. Pinheiro-Torres C., Casey R. (2010): *Teachers' responses to the gifted and talented policy in the UK: A review of the landscape. News around the world*. „Gifted Education International”, 27.
- Koshy V., Pinheiro-Torres C., Portman-Smith C. (2012): *The landscape of gifted and talented education in England and Wales: how are teachers implementing policy?* „Research Papers in Education”, 27(2).
- Kosiak K. M. (2011): *Grupa rówieśnicza wobec uczniów zdolnych i twórczych*. [w:] Łaszczyk J., Jabłonowska M. (red.) *Wokół problematyki zdolności*. Tom 1. Wyd. UR, Warszawa.
- Kosmowska P. (2016): *Objawy Zespołu Aspergera* <http://www.spektrum.szczecin.pl/objawy-zespołu-aspergera.html> (dn. 12.05.16).
- Kotarba-Kańczugowska M. (2010): *Praca metodą projektu*. Wyd. ORE. Warszawa.
- Kozielecki J. (1981): *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Wyd. PWN. Warszawa.
- Kozłowski W. (2004): *Twórcze dziecko w szkole – możliwości rozwoju*. Wyd. IBE. Warszawa .
- Krasoń K., Czerkawski A. (2009): *Sklonność emergencyjna dzieci i adolescentów: utopia socjoempatycznej podmiotowości, zachowania ryzykowne a potencjał ekspresyjny spotkania*, Wyd. UŚ, Katowice.
- Król-Kijewska M, Fijewski P. (2013): *Asertywność menedżera*. Wyd. PWE. Warszawa.
- Kuniński M. (2000): *Koncepcja sprawiedliwości Friedricha A. von Hayeka*. Kraków.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009): *Słownik pedagogiczny*. Wyd. PWN, Warszawa.
- Kurzynowski A. (2002): *Polityka społeczna*. Wyd. SGH, Warszawa.
- Kvale S. (2004): *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, przeł. S. Zabielski, Wyd. Trans Humana, Białystok.
- Kvale S. (2010) *Prowadzenie wywiadów*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Kwiatkowska A. (2008): *Psychologiczne mechanizmy kształtowania się obrazu świata dziecka* [w:] Izdebska J. (red.) *Media elektroniczne - kreujące obraz rodziny i dziecka* Wyd. Trans Humana, Białystok.
- Kwieciński Z., Śliwierski B. (2007): *Pedagogika*. Tom 2. Wyd. PWN, Warszawa.
- Laine S., Kuusisto E., Tirri K. (2016): *Finnish Teachers' Conceptions of Giftedness*. „Journal for the Education of the Gifted”, 39(2).
- Lambert M (2010): *Gifted and Talented': a label too far?* „FORUM”, 52(1).
- Langacker R. (1991): *Concept, Image and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin – New York.

- Ledzińska M. (1996): *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy szkolne*. Wyd. Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Lee K. M., Olenchak F. R. (2015): *Individuals with a gifted/attention deficit/hyperactivity disorder diagnosis: Identification, performance, outcomes, and interventions*. „Gifted Education International”, 31(3).
- Lewis D. (1988): *Jak wychować zdolne dziecko*. Wyd. PZWL, Warszawa.
- Lewowicki T. (1980): *Kształcenie uczniów zdolnych*. Wyd. WSiP, Warszawa.
- Limont W. (1994). *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*. Wyd. UMK. Toruń.
- Limont W. (2008): *Model struktur zdolności kierunkowych i jego implikacje teoretyczne i praktyczne* [w:] Limont W., Cieślakowska J., Dreszer J. (red.) *Zdolności. Talent. Twórczość*. Tom 1, Wydawnictwo Naukowe UKM, Toruń.
- Limont W. (2010): *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. GWP, Gdańsk.
- Limont W. (2012): *Kształcenie uczniów zdolnych w polskim systemie oświaty - wybrane przykłady*. Toruń.
- Limont W. (2013): *Zdolność jako asynchronia rozwojowa* [w:] Jabłońska M. (red.) *Uczeń zdolny i jego edukacja* Koncepcje. Badania. Praktyka. Wyd. Universitas Rediviva, Warszawa.
- Limont W., Cieślakowska J. (red.) (2005): *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, T.1. Wyd. Impuls, Kraków.
- Lovecky D. V. (2003): *Different Minds: Gifted Children with AD/HD, Asperger Syndrome, and Other Learning Deficits*. Wyd. Bowker. UK.
- Lubinski D., Benbow, C. P. (1995): *Optimal development of talent: Respond educationally to individual differences in personality*. „Educational Forum”, 59.
- Lyon G.R. (1989): *IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities: A position in search of logic and data*. “Journal of Learning Disabilities”, 22.
- Łobocki M. (1984): *Metody badań pedagogicznych*. Wyd. PWN, Warszawa.
- Łobocki M. (1999): *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Wyd. Impuls, Kraków.
- Łotman J., Iwanow W., Piatigorski A., Toporow I., Uspieński B. (1973): *Tieziy k semioticzeskomu izuczeniju kultur (w primienieniji k sławianskim tiekstam)* [w:] Mayenovej, W. R. (red.) *Semiotyka i struktura tekstu*, Warszawa.
- Łuszczuk W. (2008): *Normatywny i interpretacyjny paradygmat w badaniach pedagogicznych* [w:] Krzywoń D (red.) *Pedagogika. Zeszyty naukowe WSH*. Wyd. WSHwS.
- MacArthur G. J., Smith M. C. Melotti, R., Heron J., Macleod J. A., Hickman M, Kipping R., Campbell R. M, Lewis, G. H. (2012): *Patterns of alcohol use and multiple risk behaviour by gender during early and late adolescence: the ALSPAC cohort*. „Journal of Public Health”, 34(1).
- Mackintosh N. J., Mascie-Taylor, C. G. N. (1985): *The IQ question. In: Education for all: The Swann report*. Wyd. HMSO, London.

- Mahoney A. S. (2001): *Coping Through Awareness A transformational tool for coping with being highly gifted*
<http://www.counselingthegifted.com/articles/awareness.html> (dn. 11.11.15)
- Mały rocznik statystyczny (2015): Wyd. GUS, Warszawa.
- Manturzevska M. (2005): *Systemy wykrywania, promowania i kształcenia talentów w wybranych krajach (z perspektywy historycznej)* [w:] Limont W., Cieślukowska J, (red.) *wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, T 1. Zdolność i stymulowanie ich rozwoju. Wyd. Impuls. Kraków.
- Marland, S. P., Jr. *Education of the Gifted and Talented - Volume 1: Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education.*
<http://eric.ed.gov/?id=ED056243> (dn. 1.1.16)
- Maszke A. W. (2008): *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Matsumura N. (2007): *Giftedness in the culture of Japan*, [w:] Phillipson S., McCann M., (red.) *Conceptions of giftedness: Sociocultural perspectives*. Wyd. Lawrence Erlbaum. Mahwah.
- Maureen N. (1999): *Systematic Risk-Taking*. „Roeper Review”, 24, 4, Wyd. ERIC
- Mazurkiewicz G. (2011): *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*. Wyd. UJ, Kraków.
- McLure, L. (2006): *Are we nearly there yet?*, [w:] Smith C.M.M (red.) *Including the Gifted and Talented: making inclusion work for more gifted and able learners*. Wyd. Routledge, London.
- Melosik Z. (1995): *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Wyd. Edytor, Poznań.
- Melosik Z. (2006): *Globalny nastolatek* [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.) *Pedagogika* Warszawa.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (2010): *Kultura, tożsamość i edukacja - migotanie znaczeń*. Wyd. IMPULS, Kraków.
- Mendecka G. (2015): *Doświadczenia szkolne wybitnych twórców*. „Psychologia Wychowawcza”, 8.
- Merriam S. B. (2009): *Qualitative research : a guide to design and implementation*. San Francisco, California
- Merriam S. B. (2009): *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed). Wyd. Jossey-Bass, San Francisco.
- Merrill B. West L., (2009): *Using Biographical Methods in Social Research*. Wyd. SAGE.
- Migdał P., Krawczyk S. (2011): *Zespół Aspergera, nauki ścisłe i kultura nerdów* PREPRINT, zaakceptowany w: V Krakowska Konferencja Kognitywistyczna.
- Miles M. B., Huberman A. M., (2000): *Analiza danych jakościowych*. Wyd. Trans Humana, Białystok.
- Miller E. M. (2008): *Conceptions of Giftedness* [w:] Plucker J. A.; Callahan C. M. (red.) *Critical Issues and Practices in Gifted Education. What the Research Says*. National Association for Gifted Children. Wyd. Prufrock Press Inc, Waco.

- Mofield E. L., Parker-Peters M. (2015): *The Relationship Between Perfectionism and Overexcitabilities in Gifted Adolescents*. „Journal for the Education of the Gifted”, 38(4).
- Mönks F. (2005): *Zdolności a twórczość*, [w:] W. Limonit (red.) Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych. Wyd. Impuls, Kraków.
- Mönks F. J., Pflüger R. (2005): *Gifted education in 21 European centuries: Inventory and perspective*. Wyd. University of Nijmegen, Nijmegen.
- Mönks, F.J., Heller, K.A. (1994): *Identification and Programming of the Gifted and Talented*. [w:] Husén T., Postlethwaite T.N. (red.), The International Encyclopedia of Education, Vol. 5 (2nd ed.). Wyd. Pergamon, Oxford.
- Montgomery D. (2003): *Gifted and Talented Children with Special Educational Needs*. Wyd. Fulton. London
- Moon S. M. (2006): *Developing a definition of giftedness*, [in] Purcell J., Eckhart R. (red.), A guidebook for developing educational services and programs for gifted and talented students. Wyd. Corwin Press, Thousand Oaks.
- Moon T. R., Brighton C. M. (2008): *Primary teachers' conceptions of giftedness*. „Journal for the Education of the Gifted”, 31.
- Moon S. M., Dixon F. (2015): *Conceptions of giftedness in adolescence*. [w:] Moon S. M., Dixon F. (red.), *The handbook of secondary gifted education* (2nd ed.). Wyd. Waco, Prufrock Press. TX.
- Morelock M., Feldman D. (2003): *Extreme precocity: Prodigies, savants and children*, [w:] Colangelo N., Davis G. (red.), Handbook of gifted education. Wyd. Allyn & Bacon, Boston.
- Nakoneczna D. (1980): *Kształcenie wielostronne stymulujące rozwój uzdolnień*. Wyd. Szk. i Pedag. Warszawa.
- Nawroczyński, B. (1987): *Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej*. „Dzieła wybrane” T. 1. Warszawa.
- Nęcka E. (1999): *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Wyd. Impuls. Kraków.
- Nęcka E. (2003): *Inteligencja. Geneza. Struktura. Funkcje*. GWP, Gdańsk.
- Nikitorowicz J. (1995): *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Wyd. Trans Humana. Białystok.
- Nowak A. (1998): *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych*, [w:] Palka S. (red.) Orientacje w badaniach pedagogicznych. Wyd. UJ. Kraków.
- Nowak S. (1985): *Metodologia badań społecznych*. Wyd. PWN. Warszawa.
- Nowakowska-Suita R. (2014): *Pedagogika Porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*. Wyd. Impuls, Kraków.
- Ofsted (2001): Providing for gifted and talented pupils: An evaluation of Excellence in Cities and other grant-funded programmes. A report from Her Majesty's Chief Inspector of Schools. London: Office for Standards in Education. <http://dera.ioe.ac.uk/4528/1/giftedandtalented.pdf> (dn.11.02.16)
- Ofsted (2015): The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills <http://www.gloucestershire.gov.uk/schoolsnet/CHttpHandler.ashx?id=63110&p=0> (dn.11.02.16).
- Okoń W. (1998): *Słownik pedagogiczny*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Olechnicki K., Załęcki P. (2004): *Słownik socjologiczny*. Wyd. Graffiti BC, Toruń.

- Olszewski-Kubilius P. (2008): *The role of the family in talent development*, [w:] Pfeiffer S. I. (red.) *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices*. Wyd. Springer. New York.
- Olszewski-Kubilius P., Lee S-Y, Thomson D (2014): *Family Environment and Social Development in Gifted Students*. „Gifted Child Quarterly”, 58(3). Wyd. SAGE.
- Orlińska J. (2013): *Sukces życiowy i jego determinanty*. Wyd. Akademia Leona Koźmińskiego, CBOS, Warszawa.
- Ożdżyńskiego J. (1995): *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Wyd. Naukowe WSP. Kraków.
- Pachociński R. (2004): *Współczesne systemy edukacyjne*. Warszawa.
- Pachociński R. (2007): *Pedagogika porównawcza*. Warszawa.
- Palka S. (2006): *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Wyd. GWP, Gdańsk.
- Paolitto D. P (1977): *The Role of the Teacher in Moral Education* „Theory Into Practice”, 16(2).
- Parke R., Ladd G. (1992): *Family-peer relationships: Models of linkage*. Wyd. Erlbaum. Hillsdale.
- Parker W. D., Mills C. J. (1996): *The incidence of perfectionism in gifted students*. „Gifted Child Quarterly”, 40.
- Partyka M. (1999): *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym. II Forum Wymiany Doświadczeń Osób Pracujących z Dziećmi Zdolnymi*, Warszawa 4–6 maja 1999 r. „Problemy Poradnictwa” 2(11). Wyd. CM PP-P MEN. Warszawa.
- Partyka M. (1999): *Zdolni, utalentowani, twórczy*. Wyd. CMPPP MEN, Warszawa
- Pawluk R., Pietrzak B., Polak M., Ressel I., Semczuk P.: *Założenia i kierunki reform oświatowych w Polsce* http://www.magisterium.pedagog.pl/ped_por/praca8.htm, (dn.11.06.16)
- Perleth C., Heller K.A. (1994): *The Munich Longitudinal Study of Giftedness*, [w:] Subotnik R. F. Arnold K. D., Terman B. (red.): *Contemporary Longitudinal Studies Of Giftedness and Talent*. Wyd. Ablex Publishing Corporation, Norwood.
- Persson R.S. (2012): *Cultural variation and dominance in a globalized knowledge-economy: towards a cultural-sensitive research paradigm in the science of giftedness*. “Gifted and Talented International”, 27(1).
- Persson, R. S. (1998): *Paragons of virtue: Teachers’ conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system*. „High Ability Studies”, 9.
- Peterson J. S. (2009): *Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs*. „Gifted Child Quarterly”, 53.
- Petroski H. (2007): *Success through Failure: The Paradox of Design*. Wyd. University Press, USA.
- Pfeiffer S. I. (2008): *Handbook of Giftedness in Children. Psycho - Educational Theory, Research, and best practices*. Wyd. SPRINGER, USA.
- Pfeiffer S. I. (2002): *Identifying gifted and talented students: Recurring issues and promising solutions*. „Journal for Applied School Psychology”, 19.
- Pietrasieński Z. (1969): *Myślenie twórcze*. Wyd. PZWS. Warszawa.
- Pilch T. (1995): *Zasady badań pedagogicznych*, Wyd. Żak, Warszawa.
- Pilch T. (1999): *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*. Wyd. Żak, Warszawa.

- Pilch T., Bauman T. (2001): *Zasady badań pedagogicznych; strategie ilościowe i jakościowe*. Wyd. Żak. Warszawa.
- Pilecka G. Rudkowska, L. Wrona Barańska-Dębiec K. (2005): *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*. Wyd. Naukowe Akademii Pedagogiczne, Kraków.
- Pilkiewicz M. (1986): *Socjometryczna Skala Akceptacji jako technika badań jednostki w nieformalnej strukturze grupy*. „Psychologia Wychowawcza”, 1.
- Plewis I., Goldstein H. (1998): *Excellence in Schools: a failure of standards*. „British Journal of Curriculum and Assessment”, 8.
- Plomin R. Price, T. S. (2003): *The relationship between genetics and intelligence: Handbook of Gifted Education*, [w:] Colangelo, N., Davis, G. A. (red.) *Handbook of Gifted Education*, 3rd edition.. Wyd. Allyn & Bacon, Boston.
- Plunkett M., Kronborg L. (2011): *Learning to be a teacher of the gifted: The importance of examining opinions and challenging misconceptions*. „Gifted and Talented International” 26(1–2).
- Popek S. (1989): *Twórczość, zdolności, wychowanie*. Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Popek S. (2001): *Człowiek jako jednostka twórcza*. Wyd. UMCS, Lublin .
- Popek S. (2004): *Zdolności i uzdolnienia w świetle współczesnych teorii psychologicznych*, [w:] Popek S. (red.), *Uczeń o zróżnicowanych zdolnościach i uzdolnieniach we współczesnej szkole*, Wyd. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Zamość.
- Popek S. (2010): *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH*. Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Porter L. (1999): *Gifted young children: A gu Hany de for teachers and parents*. Wyd. Open University Press. UK
- Potulicka E. (2013): *System edukacji w Wielkiej Brytanii* [w:] Potulicka E., Hildebrandt-Wypych D., Czech-Wł (red.) *Systemy edukacji w krajach europejskich*. Wyd. Impuls, Warszawa.
- Potulicka E., (1996): *Nowa prawica a edukacja, cz. II*. Wyd. Edytor, Poznań–Toruń
- Powell T., Siegle D. (2004): *Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs*. “The Gifted Child Quarterly”, 48.
- Powell T., Siegle D. (2000): *Teacher bias in identifying gifted and talented students*. „The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter”
- Pufal-Struzik I. (1998): *Style wychowania w rodzinie sprzyjającej rozwojowi uzdolnień twórczych dzieci i młodzieży*. [w:] Alminderova V., Łaszczyk J. *Uzdolnienia intelektualne i twórcze. Koncepcje, problemy, perspektywa*. Wys. ZM WSPS. Warszawa.
- Puzynina J. (1997): *Słowo – Wartość – Kultura*, Wyd. Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Pyszczyk G. (2012): *Jerzego Kwaśniewskiego pochwała dewiacji pozytywnej*. „Normy, Dewiacje i Kontrola Społeczna”, 13.
- Radziewicz-Winnicki A. (2001): *Oblicza zmieniającej się współczesności*. Wyd. Impuls Kraków.
- Radziewicz-Winnicki A. (2008): *Pedagogika Społeczna*. Wyd. AiP, Katowice.

- Raffe D. (2007): *The concept of transition system: a review of recent research*. Wyd. Uniwersytet Edynburg, UK.
- Raport EURIDICE (2008): Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie, <http://www.eurydice.org.pl/files/zdolny.pdf> (dn. 12.11.15)
- Reis S. M. Major Turning Points in Gifted Education in the 20th Century http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/major_turning_points (dn. 12.11.15).
- Reis S. M., Renzulli J. S. (2009): *The Gifted and Talented Constitute One Single Homogeneous Group and Giftedness Is a Way of Being That Stays in the Person Over Time and Experiences*. „Gifted Child Quarterly”, 53(4).
- Renzulli J. S. (1984): The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity. The University of Connecticut. http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/the_three-ring_conception_of_giftedness.pdf (dn. 12.11.15).
- Renzulli J. S. (1986): The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. [w:] Sternberg R. J., Davidson J. E. (red.), *Conceptions of giftedness*. Wyd. Cambridge University Press, New York.
- Renzulli J. S. (2002b): *Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital*. „The Phi Delta Kappan”, 1(48).
- Reykowski J. (1977): *Z zagadnień psychologii motywacji*. Wyd. PZWS, Warszawa.
- Rimm S. (2007): *What's wrong with perfect? Clinical perspectives on perfectionism and underachievement*. „Gifted Education International”, 23.
- Rimm S. (2007): *What's wrong with perfect? Clinical perspectives on perfectionism and underachievement*. „Gifted Education International” 23.
- Rinn A. Plucker J. (2004): *We Recruit Them, But Then What? The Educational and Psychological Experiences of Academically Talented Undergraduates*. „GIFTED CHILD QUARTERLY”, 48(1).
- Rizza M. G., Morrison W. F. (2007): *Identifying twice exceptional children: A toolkit for success*. „TEACHING Exceptional Children Plus”, 3(3).
- Robinson A., Clindenbeard P. R. (2008): *History of Giftedness: Perspectives from the Past Presage Modern Scholarship* [w:] Pfeiffer S.I. (red.) *Handbook of Giftedness in Children*. Wyd. Springer Science Business Media, LLC.
- Robinson K. (2012): *Uchwycić żywioł. O tym jak znalezienie pasji zmienia wszystko*. Wyd. Element, Kraków.
- Robson C. (1997): *Projektowanie ewaluacji* [w:] Korporowicz L. (red.), *Ewaluacja w edukacji*. Warszawa.
- Ronksley-Pavia M. (2015): *A Model of TwiceExceptionality: Explaining and Defining the Apparent Paradoxical Combination of Disability and Giftedness in Childhood*. „Journal for the Education of the Gifted”. Wyd SAGE.
- Roth J. A. (1956): The Study of Academic Success and Failure. *Educational Research Bulletin*. http://www.jstor.org/stable/1474568?seq=1#page_scan_tab_contents (dn.1.1.16)
- Rożnowska A. (1998): *Wybrane aspekty wychowania w rodzinie*. Słupsk.

- Rubacha K. (2008): *Metodologia badań nad edukacją*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Rudasill K. M., Adelson J. L., Callahan C. M., Houlihan D. V., Keizer B. M. (2013): *Gifted students perceptions of parenting styles: Associations with cognitive ability, sex, race, and age*. „Gifted Child Quarterly”, 57.
- Russo Ch. J (2008): *Encyclopedia of Educational Law*. Wyd. SAGA. US
- Ryan R. M., Deci E. L. (2000): *Self - determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well - being*. „American Psychologist”, 55.
- Rybałtowska A., Jarzębska I., Wójcik W., Lubelski J., Stachura K., Marek G.(2013): *Zdolne dziecko w szkole*. Wyd. Mensa Polska. Warszawa.
- Salcher A. (2009): *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Przekład A. Ryłska-Juruś. Wyd. Oświatowe FOSZE, Rzeszów.
- Sausa D. (2009): *How the Gifted Brain Learns*. Wyd. SAGA. USA
- Schick H., Phillipson S. N. (2009): *Learning motivation and performance excellence in adolescents with high intellectual potential: What really matters?*. „High Ability Studies”, 20.
- Schubert K., Klein M., *Das Politiklexikon*. 4, aktual. Aufl. www.bpb.de (dn.1.1.2014)
- Schuler P. A. (2002): Perfectionism in gifted children and adolescents. [w:] Neihart M, Reis S. M., Robinson N. M, Moon S. M. (red.). „The social and emotional development”
- Senf G. M. (1983): *The nature and identification of learning disabilities and their relationship to the gifted child*. „Journal of Learning Disabilities”.
- Sękowski A. (2001): *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Sękowski A. (2004) Psychologiczne uwarunkowania wybitnych zdolności. [w:] Sękowski A. (red.) Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sękowski A. E. (2004): *Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności*. [w:] Sękowski A. (red.), Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań. Wyd. PWN, Warszawa.
- Sękowski A. E. (2004): *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Wyd. PWN, Warszawa.
- Shaw, P., Greenstein, D., Lerch, J. Clasen L., Lenroot R., Gogtay N., Evans A., Rapoport J. Giedd J. (2006): *Intellectual ability and cortical development in children and adolescents*. „Nature”, 440.
- Siegler, R. S., Kotovsky, K. (1986): *Two levels of giftedness: Shall ever the twain meet?* [w:] Sternberg R. J., Davidson J. E. (red.), Conceptions of giftedness. Wyd. Cambridge University Press. England.
- Silverman L. K. (1990): *Social and Emotional Education of the Gifted: The Discoveries of Leta Stetter Hollingworth*. „Roeper Review”, 12(3).
- Silverman, L., K. (2013): *Asynchronous development: Theoretical bases and current applications*. [w:] Neville C. S., Piechowski M. M., Tolan S. S. (red.). Off the charts. Asynchrony and the gifted child.. Wyd. Royal Fireworks Press. New York.
- Siwiec M. K. (2011): *Koncepcja twórczości Władysława Tatarkiewicza a twórcze źródło*. „Filo-Sofija”.

- Skulicz D. (2010): *Badania opisowe i badania diagnostyczne*, [w:] Palka S. (red.) Podstawy metodologii badań w pedagogice. Wyd. GWP.
- Smith L. M. (2014): *Giftedness and globalisation: The challenge of cultural diversity for gifted education programmes in a neoliberal educational marketplace*. „Gifted Education International”, 30(3).
- Smithers A., Robinson P (2012): *Educating the Highly Able*. Wyd. The Sutton Trust. UK
- Smolińska-Theiss B. (2014): *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Wyd. APS. Warszawa
- Snowden P. L., Christian L. G. (1999): *Parenting the young gifted child: Supportive behaviors*. „Roeper Review”, 21.
- Sousa D. A. (2009): *How the Gifted Brain Learns*. Wydanie II. Wyd. Corwin, USA.
- Stake R. E. (1997): *Studium przypadku*, [w:] Korporowicz L. red. Ewaluacja w edukacji. Wyd. Oficyna Naukowa. Warszawa.
- Stańczak M. (2009): *Zaspokojenie potrzeb ucznia zdolnego w szkole*. Wyd. UWM, Olsztyn.
- Stephens K. R. (2006): *A Consistent Definition of Giftedness*. <https://tip.duke.edu/node/832>, (dn. 1.1.16)
- Sternberg R. J. (1999): *The theory of successful intelligence*. „Review of General Psychology”, 3.
- Sternberg R. J. (2003): *WICS as a Model of Giftedness*. „High Ability Studies” 14(2).
- Stevenson H.W., Lee S.Y.; Chen, C.S., Kato, K., Londo, W. (1994)” *Education of gifted and talented students in China, Taiwan and Japan*. [w:] O’Connell, R.P. (red.) National Excellence: A Case for Developing America’s Talent. Wyd. Office of Education Research and Improvement, US Department of Education: Washington, DC, USA,
- Strelau J. (1987): *O inteligencji człowieka*. Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Strelau J. (1992): *Temperament i inteligencja*. Wyd. PWN. Warszawa.
- Subotnik R. F., Olszewski-Kubilius P. Worrell F. C. (2012): *A proposed direction forward for gifted education based on psychological science*. „Gifted Child Quarterly”, 56.
- Subotnik R. F., Robinson A., Callahan, C. M. Gubbins, J. E. (2012): *Malleable minds: Translating insights from psychology and neuroscience to gifted education*. Wyd. University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Sumida M. (2013): *Emerging Trends in Japan in Education of the Gifted: A Focus on Science* „Journal for the Education of the Gifted:” 36(3).
- Szczepański J (1989): *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*. Wyd. WSiP, Warszawa.
- Szczepański J. (1974): *Refleksje nad oświatą*. Wyd. PIW. Warszawa
- Szczepański J. (2007) *System Oświaty*. „Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku” Tom VI, Warszawa.
- Szewczuk (1985): *Słownik psychologiczny*. Wyd. Wiedza Powszechna. Warszawa.
- Szmidt K. J. (2008): *Antytwórcze postawy uczniów, także zdolnych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).

- Szmidt K. J. (2001): *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*. Wyd. UŁ, Łódź.
- Szmidt K. J. (2006): *Podejścia i metody w psychopedagogicznych badaniach twórczości. Cz. 3 Podejście biograficzne*. „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2.
- Szmidt K. J. (2013): *Pedagogika twórczości, wydanie drugie poszerzone*. Wyd. GWP, Sopot.
- Szmidt K. J., Modrzejewska-Świgulska M. (2013): *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*. Wyd. UŁ, Łódź.
- Sztompka P. (1985): *Teoria socjologiczna końca XX wieku. Wstęp do wydania polskiego*. [w:] Turner J. H., Struktury teorii socjologicznej. Wyd. PWN. Warszawa.
- Sztompka P. (2002): *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Wyd. Znak. Kraków.
- Śliwerski B. (2006): *Polski system oświatowy* [w:] Prucha J. (red.) Pedagogika porównawcza. Wyd. PWN. Warszawa.
- Śliwińska K., Limont W., J. Dreszer, (2008): *Perfekcjonizm, a osiągnięcia uczniów zdolnych* [w:] Limont W., Cieślukowska J., Dreszer J. Zdolności (red.) Zdolności talent, twórczość, Toruń.
- Tabakowska E. (1999): *Gramatyka i obrazowanie, Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*. Kraków.
- Taboń S. (2012): *Uwagi o myśli pedagogicznej Sokratesa*. „Kultura i Wychowanie”, 4(2).
- Tannenbaum A. J. (1983): *Gifted children; Psychological and educational perspectives*. Wyd. Macmillan. New York.
- Tannenbaum A. J. (1986): *Giftedness: A psychosocial approach*, [w:] Sternberg R. J., Davidson J. E (red.) Conceptions of giftedness. Wyd. Cambridge University Press. New York.
- Tannenbaum A.J. (2000): *A history of giftedness in school and society*. [w:] Heller, K.A. Monks F.J., Sternberg R.J., Subotnik R.F. (red.) International handbook of giftedness and talent (2nd ed) Wyd. Elsevier. Amsterdam.
- Tannenbaum A.J., Baldwin L.J. (1983): *Giftedness and learning disability: A paradoxical combination*. „Journal of Learning Disabilities”.
- Tannenbaum, A. J. (2003): Nature and nurture of giftedness. [w:] Colangelo N., Davis G.A (red.), Handbook of gifted education (3rd ed.) Wyd. Allyn & Bacon. New York, NY.
- Tauraine A., (2010): *Samotworzenie się społeczeństwa*, przeł. A. Karpowicz. Wyd. „Nomos”, Kraków.
- Terman L. M. (1916): *The measurement of intelligence*. Wyd. Houghton Mifflin. Boston.
- Terman, L. (1925): *Genetic Studies Of Genius. Mental And Physical Traits Of A Thousand Gifted Children*.
https://archive.org/stream/geneticstudiesof009044mbp/geneticstudiesof009044mbp_djvu.txt (dn.1.1.2016)
- Terman, L. M. (1916): *The measurement of intelligence*. Wyd. Houghton Mifflin, Boston.

- Terminińska K. (1992): *W kręgu epistemiczno-semantycznych pytań o metaforę*. [w:] Nowakowska-Kempna J. (red.) *Język a Kultura*. T. 8. Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej. Wrocław.
- Terre Blanche M., Durrheim K. (1999): *Histories of the present: social science research in context*. [w:] Terre Blanche M., Durrheim K., Painter D. *Research in Practice: Applied Methods for the Social Sciences*. Wyd. University of Capa Town Press. Afryka Południowa.
- Thomas M. (2000): *Albert Einstein and LD: An evaluation of the evidence*. „Journal of Learning Disabilities”, (33).
- Thurstone L. M. (1938): *Primary mental abilities*. Wyd. University of Chicago Press, Chicago.
- Timmons V., Cairns E. (2010): *Case Study Research in Education*, [w:] Mills A. J., Durepos D., Wiebe E. (red.) *Encyclopedia of Case Study Research*. Wyd. SAGE
- Tokarz A. (2005): *Dynamika procesu twórczego*. Wyd. UJ. Kraków.
- Turkheimer E. (1991): *Individual and Group Differences in Adoption Studies of IQ* „Psychological Bulletin”, 110(3). Wyd. American Psychological Association.
- Turska D. (2006): *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych?* Wyd. UMCS.
- Urbaniak-Zajac D. Kos E. (2013): *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa.
- Vernon P. E., Adamson G. Vernon D. F. (1977): *The psychology and education of gifted children*. Wyd. Westview Press. Boulder.
- Walker B.A., Mehr, M. (1992): *The courage to achieve: Why America's brightest women struggle to fulfill their promise*. Wyd. Simon and Schuster New York.
- Wallace B., Pierce J. (1992): *The changing nature of giftedness: An examination of various strategies for provision*. „Gifted Education International”, 8.
- Walsham G., (1995): *The Emergence of Interpretivism in IS Research*, „Information Systems Research”, 6(4).
- Wasilewska E. (2008): *Statystyka opisowa nie tylko dla socjologów*. Wyd. SGGW. Warszawa.
- Waszakowa K. (2004): *Punkt widzenia konceptualizatora jako kategoria kognitywnego opisu derywatów słowotwórczych*, [w:] Bartmińskiego J., Niebrzegowskiej-Bartmińskiej S. Nycza R. (red.) *Punkt widzenia w języku i kulturze*. Lublin.
- Weigl B., Łukaszewski W. (1992): *Uprzedzenia i stereotypy etniczne u dzieci: przeciwdziałanie i modyfikacja*, Opole.
- Wentzel K. R. (2002): *Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence*. „Child Development”, 73.
- Whorf B. L. (1982): *Język, myśl i rzeczywistość*, przekł. T. Hołówka, wstęp A. Schaff, Warszawa.
- Wierzbicka A. (1999) *Język – umysł – kultura*. Wyd. PWN. Warszawa
- Willis J. (1995): *A recursive, reflective instructional design model based on constructivistinterpretivist theory*.

- Winebremmer S, (2001): *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom: Strategies and Techniques Every Teacher Can Use to Meet the Academic Needs of the Gifted and Talented*. Wyd. Free Spirit Publishing. USA.
- Winiarski M. (1970): *Czynniki warunkujące pozycję ucznia w zespole klasowym*, „Kwartalnik pedagogiczny”, 2.
- Wiseman L. Allen L. N. Foster E. (2013): *The Multiplier Effect: Tapping the Genius Inside Our Schools*. Wyd. SAGA. Londyn
- Włodarek J., Ziółkowski M. (1990): *Metoda biograficzna w socjologii*. Wyd. PWN. Warszawa.
- Woodruff Smith D. (2003): *Phenomenology*
<http://plato.stanford.edu/entries/phenomenology>
- Yamaoka T., Matsumoto S., Sumida M. (2016) *Instructional Model of Japanese Science Teachers for the Gifted*. „American Journal of Educational Research”, 3(7).
- Yang W. (2004): *Education of Gifted and Talented Children: What's Going on in China*. „Gifted Education International”, 18.
- Yazan B. (2015): *Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake Bedrettin*. „The Qualitative Report 2015”, 20,(2).
- Ziegler A. Heller K.A. (2000): *Conceptions of giftedness: A meta-theoretical perspective*. [w:] Heller K.A., Mönks F.J., Sternberg R., Subotnik R. (red.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (2nd ed), Oxford. UK

Netografia¹⁰¹

- <http://www.runnymedetrust.org/>
- <http://www.brookes.ac.uk/schools/education/rescon/cpdgifted/docs/secondarylaunchpads/16MultipleExceptionalities.pdf>
- <http://www.brookes.ac.uk/schools/education/rescon/cpdgifted/docs/secondarylaunchpads/16MultipleExceptionalities.pdf>
- <http://www.lancsngfl.ac.uk/projects/able/getfile.php?src=363/Identifying+gt+learners++getting+started+may+081.pdf&s=!B121cf29d70ec8a3d54a33343010cc2>
- <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/DFES040712006.pdf>
- http://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/major-level-of-edu/gifted/hong-kong-development/ecr4_e.pdf
- <http://www.mugu.com/galton/essays/1900-1911/galton-1904-am-journ-soc-eugenics-scope-aims.htm>
- <http://www.idi.ntnu.no/grupper/su/publ/ese/gephart-qualresearch-ednote04.pdf>
- <http://www.brookes.ac.uk/schools/education/rescon/cpdgifted/docs/unit1/1-2-individualneeds.pdf>
- <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/publications/gifted%20and%20talented%20children.pdf>

¹⁰¹ Wystkie pozycje wskazane w netografii są aktualne i dostępne na dzień 16.05.2016 roku.

<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110202093118/http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/84790>
<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110202093118/http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/84790>
http://www.nicurriculum.org.uk/docs/inclusion_and_sen/gifted/Gifted_and_Talented.pdf
<http://dera.ioe.ac.uk/758/1/64569b57641dbb4450f93a88ae5aee14.pdf>
http://hkier.fed.cuhk.edu.hk/journal/wp-content/uploads/2010/06/erj_v20n1_15-25.pdf
<http://people.virginia.edu/~ent3c/papers2/turkheimer1991.pdf>
<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/00066-2008BKT-EN.pdf>
<http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/policies/gats/assets/pdf/polimp.pdf>
<https://www.vsb.bc.ca/sites/default/files/school-files/Programs/GiftedLDHandbook.pdf>
<http://www.ngcfcharity.org/leta.html>
http://www.niu.edu/facdev/resources/guide/learning/howard_gardner_theory_multiple_intelligences.pdf
<http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/policies/gats/assets/pdf/polsuppid.pdf>
<http://www.ngcfcharity.org/leta.html>
http://www.niu.edu/facdev/resources/guide/learning/howard_gardner_theory_multiple_intelligences.pdf
<https://epub.ub.uni-muenchen.de/2551/1/2551.pdf>

SPIS SCHEMATÓW

Schemat 1 Hierarchia zdolności.....	27
Schemat 2. Trójpierścieniowy model zdolności Josepha Renzulliego	44
Schemat 3. Wieloczynnikowy Model Zdolności F. Mönksa.....	45
Schemat 4. Model zdolności A. J. Tannenbauma.....	46
Schemat 5. Zróźnicowany Model Uzdolnienia Roberta Gagné.....	47
Schemat 6. Model rozwoju jednostki U-U D. H. Feldmana.....	49
Schemat 7. Model podwójnej wyjątkowości.....	62
Schemat 8. Ewaluacyjny model podwójnej wyjątkowości.....	63
Schemat 9. Holistyczny, teoretyczny model pracy z uczniem zdolnym.....	92
Schemat 10: Model edukacyjnego wspierania rozwoju uczniów zdolnych Beaty Dyrdy.	97
Schemat 11 . Elementy angielskiego modelu edukacji uczniów zdolnych	111
Schemat 12. Model pracy z uczniem zdolnym w Anglii	112
Schemat 13. Model kształcenia uczniów w HongKongu	116
Schemat14. Zestawienie elementów wchodzących w skład modelu kształcenia w HongKongu.....	117

Schemat 15. Podstawowe założenia strategii badań własnych	142
Schemat 16. Terminy oraz definicje odnoszące się do uczniów zdolnych, w ujęciu komparatystycznym	156
Schemat 17. Model Świadomości w ujęciu Andrew S. Mahoney	222

SPIS TABEL

Tabela 1. Obszar badań psychologicznych nad zdolnościami	33
Tabela 2. Różnice pomiędzy angielskim, a polskim system edukacyjnym, na szczeblu obowiązkowym	103
Tabela 3. Różnice pomiędzy systemem polskim a angielskim na szczeblu edukacji wyższej oraz uzyskane kwalifikacje	105
Tabela 4. Strategie skutecznego uczenia się i nauczania w odniesieniu do uczniów zdolnych w Anglii i Polsce w ujęciu komparatystycznym	145
Tabela 5. Ocena potrzeb edukacyjnych uczniów zdolnych w Anglii i Polsce, w ujęciu komparatystycznym	147
Tabela 6. Organizacja przestrzeni szkolnej w odniesieniu do uczniów zdolnych w Anglii i Polsce, w ujęciu komparatystycznym	148
Tabela 7. Zestawienie wybranych elementów składających się na system wspierania zdolności w Polsce i Anglii, w ujęciu komparatystycznym	155
Tabela 8. Staż pracy badanych nauczycieli polskich (n=100) i angielskich (n=100)	159
Tabela 9. Test niezależności Chi kwadrat (χ^2) dla pytania o atrybuty definiujące ucznia zdolnego zdaniem polskich i angielskich nauczycieli	171
Tabela 10. Test U Manna-Whitneya dla pytania o atrybuty definiujące ucznia zdolnego zdaniem polskich i angielskich nauczycieli	171
Tabela 11. Test niezależności Chi kwadrat (χ^2) dla pytania <i>jak ocenia Pan/i na podstawie własnego doświadczenia funkcjonowanie ucznia zdolnego w zintegrowanym środowisku klasowym/grupie rówieśniczej?</i>	173
Tabela 12. Test U Manna-Whitneya dla pytania <i>jak ocenia Pan/i na podstawie własnego doświadczenia funkcjonowanie ucznia zdolnego w zintegrowanym środowisku klasowym/grupie rówieśniczej?</i>	173
Tabela 13. Test niezależności Chi kwadrat (χ^2) dla pytania <i>czy prowadzi Pan/i zajęcia dla uczniów zdolnych?</i>	175
Tabela 14. Test U Manna-Whitneya dla pytania <i>czy prowadzi Pan/i zajęcia dla uczniów zdolnych?</i>	175

Tabela 15. Test niezależności Chi kwadrat (χ^2) dla pytania czy <i>diagnozuje Pani/Pan możliwości edukacyjne swoich uczniów?</i>	176
Tabela 16. Test U Manna-Whitneya dla pytania czy <i>diagnozuje Pani/Pan możliwości edukacyjne swoich uczniów?</i>	177
Tabela 17. Test niezależności Chi kwadrat (χ^2) dla pytania czy w <i>Pana/Pani szkole prowadzony jest monitoring potrzeb i osiągnięć edukacyjnych uczniów?</i>	178
Tabela 18. Test U Manna-Whitneya dla pytania czy w <i>Pana/Pani szkole prowadzony jest monitoring potrzeb i osiągnięć edukacyjnych uczniów?</i>	178
Tabela 19. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie <i>które z kryteriów jest nadrzędne podczas wylaniania uczniów zdolnych w Pana/Pani szkole?</i>	179
Tabela 20. Test U Manna-Whitneya dla pytania <i>które z kryteriów jest nadrzędne podczas wylaniania uczniów zdolnych w Pana/Pani szkole?</i>	179
Tabela 21. Test niezależności Chi kwadrat (χ^2) dla pytania czy w <i>Pana/Pani szkole w stosunku do uczniów wybitnie uzdolnionych stosuje się indywidualny tok nauki?</i>	181
Tabela 22. Test U Manna-Whitneya dla pytania czy w <i>Pana/Pani szkole w stosunku do uczniów wybitnie uzdolnionych stosuje się indywidualny tok nauki?</i>	181
Tabela 23. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie <i>w oparciu o jakie metody skupia się w jednej klasie uczniów zdolnych?</i>	184
Tabela 24. Test niezależności Chi kwadrat (χ^2) dla pytania <i>jakie jest Pana/Pani zdanie na temat tworzenia odrębnych szkół dla uczniów zdolnych?</i>	185
Tabela 25. Test U Manna-Whitneya dla pytania <i>jakie jest Pana/Pani zdanie na temat tworzenia odrębnych szkół dla uczniów zdolnych?</i>	185
Tabela 26. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie <i>jakie ma Pan/i obawy związane z tworzeniem odrębnych szkół dla uczniów zdolnych?</i>	186
Tabela 27. Test U Manna-Whitneya dla pytania <i>jakie ma Pan/i obawy związane z tworzeniem odrębnych szkół dla uczniów zdolnych?</i>	186
Tabela 28. Test niezależności Chi kwadrat (χ^2) dla pytania czy <i>Pana/Pani zdaniem nauczyciele powinni podejmować działania pozwalające promować zdolnych uczniów?</i> . 188	
Tabela 29. Test U Manna-Whitneya dla pytania czy <i>Pana/Pani zdaniem nauczyciele powinni podejmować działania pozwalające promować zdolnych uczniów?</i>	188
Tabela 30. Test niezależności Chi kwadrat (χ^2) dla pytania czy <i>prowadzi Pan/i zajęcia według własnych programów autorskich</i>	190

Tabela 31. Test U Manna-Whitneya dla pytania <i>czy prowadzi Pan/i zajęcia według własnych programów autorskich</i>	190
Tabela 32. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie <i>w jaki sposób podejmuje Pan/i zadania związane z pracą z uczniem zdolnym?</i> ...	191
Tabela 33. Test U Manna-Whitneya dla pytania <i>w jaki sposób podejmuje Pan/i zadania związane z pracą z uczniem zdolnym?</i>	192
Tabela 34. Test U Manna-Whitneya dla pytania <i>czy bierze Pan/i pod uwagę opinie uczniów zdolnych o tym, jak chcieliby się uczyć?</i>	194
Tabela 35. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie <i>spośród podanych form i metod pracy z uczniami zdolnymi proszę zaznaczyć co najwyżej trzy, które Pana/Pani zdaniem przynoszą najlepsze efekty?</i>	195
Tabela 36. Test U Manna-Whitneya dla pytania <i>spośród podanych form i metod pracy z uczniami zdolnymi proszę zaznaczyć co najwyżej trzy, które Pana/Pani zdaniem przynoszą najlepsze efekty?</i>	195
Tabela 37. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie <i>które z poniższych form przyspieszania procesu nabywania wiedzy i umiejętności są stosowane w Pana/Pani szkole?</i>	197
Tabela 38. Test U Manna-Whitneya dla pytania <i>które z poniższych form przyspieszania procesu nabywania wiedzy i umiejętności są stosowane w Pana/Pani szkole?</i>	197
Tabela 39. Test U Manna-Whitneya dla pytania <i>czy podejmuje Pan/i współpracę z podmiotami zewnętrznymi (spoza szkoły) na rzecz uczniów zdolnych?</i>	198
Tabela 40. Rozkład procentowy związku pomiędzy krajem zamieszkania nauczycieli a udzieloną odpowiedzią na pytanie <i>co jest Pan/i źródłem inspiracji przy pracy z uczniami uzdolnionymi?</i>	199
Tabela 41. Test U Manna-Whitneya dla pytania <i>co jest Pan/i źródłem inspiracji przy pracy z uczniami uzdolnionymi?</i>	199
Tabela 42. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie <i>czy w Pana/Pani opinii obowiązujące w Polsce/Anglii rozwiązania prawne dotyczące edukacji uczniów zdolnych są wystarczające?</i>	200
Tabela 43. Test niezależności Chi kwadrat (χ^2) dla pytania <i>czy w Pana/Pani opinii obowiązujące w Polsce/Anglii rozwiązania prawne dotyczące edukacji uczniów zdolnych są wystarczające?</i>	201

Tabela 44. Test U Manna-Whitneya dla pytania <i>czy w Pana/Pani opinii obowiązujące w Polsce/Anglii rozwiązania prawne dotyczące edukacji uczniów zdolnych są wystarczające?</i>	201
Tabela 45. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie <i>Czy Pana/Pani zdaniem oferowane przez szkołę formy pomocy uczniom zdolnym są wystarczające?</i>	202
Tabela 46. Test U Manna-Whitneya dla pytania <i>Czy Pana/Pani zdaniem oferowane przez szkołę formy pomocy uczniom zdolnym są wystarczające?</i>	202
Tabela 47. Test U Manna-Whitneya dla pytania <i>czy według Pana/Pani system upowszechniania wiedzy o metodach pracy z uczniem zdolnym jest skuteczny i efektywny?</i>	203
Tabela 48. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie <i>jakie są według Pana/Pani bariery, które powodują niepodejmowanie działań w z zakresie kształcenia uczniów zdolnych?</i>	204
Tabela 49. Test U Manna-Whitneya dla pytania <i>Czy Pana/Pani zdaniem oferowane przez szkołę formy pomocy uczniom zdolnym są wystarczające?</i>	204
Tabela 50. Rozkład procentowy związku pomiędzy krajem zamieszkania nauczycieli a udzieloną odpowiedzią na pytanie <i>Które z ograniczeń systemowych najistotniej wpływają na jakość pracy danej placówki?</i>	205
Tabela 51. Definicja sukcesu edukacyjnego zdaniem badanych nauczycieli	208
Tabela 52. Statystyki opisowe dla grupy polskich i angielskich badanych studentów zdolnych	285
Tabela 53. Test t-Studenta dla grupy polskich i angielskich zdolnych studentów	285

WYKRESY

Wykres 1. Rozkład badanej grupy nauczycieli polskich i angielskich ze względu na płeć	158
Wykres 2. Rozkład procentowy badanej grupy nauczycieli ze względu na wiek	159
Wykres 3. Cecha: <i>ponadprzeciętna zdolności dostrzegania zarówno różnic jak i podobieństw</i> w opinii badanych nauczycieli polskich i angielskich	161
Wykres 4. Cecha: <i>wysoki iloraz inteligencji</i> w opinii badanych nauczycieli polskich i angielskich	162
Wykres 5. Cecha: <i>szeroka wiedza z wybranej dziedziny</i> w opinii badanych nauczycieli polskich i angielskich	163

Wykres 6. Cecha: <i>wysoka wewnętrzna motywacji</i> w opinii badanych nauczycieli polskich i angielskich.....	164
Wykres 7. Cecha: <i>poczucie obowiązku i pracowitość</i> w opinii badanych nauczycieli polskich i angielskich.....	165
Wykres 8. Cecha: <i>umiejętności dostrzegania istoty problemu</i> w opinii badanych nauczycieli polskich i angielskich	166
Wykres 9. Cecha: <i>łatwości koncentrowania się przez dłuższy czas nad zagadnieniem</i> w opinii badanych nauczycieli polskich i angielskich.....	167
Wykres 10. Cecha: <i>przeżywanie frustracji z powodu szkoły</i> w opinii badanych nauczycieli polskich i angielskich	168
Wykres 11. Cecha: <i>niskie zdolności interpersonalne, występowanie zachowania antyspołeczne, brak odporności na krytykę</i> w opinii badanych nauczycieli polskich i angielskich	169
Wykres 12. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie <i>jak ocenia Pan/i na podstawie własnego doświadczenia funkcjonowanie ucznia zdolnego w zintegrowanym środowisku klasowym/grupie rówieśniczej?</i>	173
Wykres 13. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie <i>czy prowadzi Pan/i zajęcia dla uczniów zdolnych?</i>	175
Wykres 14. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie <i>czy diagnozuje Pani/Pan możliwości edukacyjne swoich uczniów?</i>	176
Wykres 15. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie <i>czy w Pana/Pani szkole prowadzony jest monitoring potrzeb i osiągnięć edukacyjnych uczniów?</i>	178
Wykres 16. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie <i>czy w Pana/Pani szkole w stosunku do uczniów wybitnie uzdolnionych stosuje się indywidualny tok nauki?</i>	180
Wykres 17. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie <i>czy w Pana/Pani szkole tworzy się klasy , w której skupia się uczniów zdolnych?</i>	183
Wykres 18. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie <i>jakie jest Pana/Pani zdanie na temat tworzenia odrębnych szkół dla uczniów zdolnych</i>	185

Wykres 19. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie <i>czy Pana/Pani zdaniem nauczyciele powinni podejmować działania pozwalające promować zdolnych uczniów?</i>	188
Wykres 20. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie <i>czy prowadzi Pan/i zajęcia według własnych programów autorskich?</i>	189
Wykres 21. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie <i>czego najczęściej dotyczą propozycje metod nauczania (zainteresowania) uczniów zdolnych?</i>	193
Wykres 22. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie <i>czy bierze Pan/i pod uwagę opinie uczniów zdolnych o tym, jak chcieliby się uczyć?</i>	194
Wykres 23. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie <i>czy podejmuje Pan/i współpracę z podmiotami zewnętrznymi (spoza szkoły) na rzecz uczniów zdolnych?</i>	198
Wykres 24. Rozkład procentowy odpowiedzi nauczycieli polskich i angielskich na pytanie <i>czy według Pana/Pani system upowszechniania wiedzy o metodach pracy z uczniem zdolnym jest skuteczny i efektywny?</i>	203
Wykres 25. Poziom nonkonformizmu w grupach badanych polskich i angielskich studentów	286

ANKIETA DLA NAUCZYCIELI

Szanowni Państwo, prezentowana ankieta ma na celu diagnozę i ewaluację systemu kształcenia uczniów zdolnych w Polsce. Wszystkie pozyskane informacje mają charakter poufny i posłużą wyłącznie celom naukowym. Za udzielenie szczerych i rzetelnych odpowiedzi bardzo dziękuję.

P1. Jakimi cechami według Pana/Pani charakteryzuje się zdolny uczeń?

(proszę w każdym wierszu zaznaczyć po jednej odpowiedzi)

	zdecydowanie tak	raczej tak	Trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowanie nie
Ponadprzeciętna zdolność dostrzegania zarówno różnic, jak i podobieństw,	1 []	2 []	3 []	4 []	5 []
Wysoki iloraz inteligencji,	1 []	2 []	3 []	4 []	5 []
Szeroka wiedza z wybranej dziedziny,	1 []	2 []	3 []	4 []	5 []
Wysoka wewnętrzna motywacja,	1 []	2 []	3 []	4 []	5 []
Poczucie obowiązku i pracowitość,	1 []	2 []	3 []	4 []	5 []
Umiejętność dostrzegania istoty problemu,	1 []	2 []	3 []	4 []	5 []
Łatwość koncentrowania się przez dłuższy czas nad zagadnieniem,	1 []	2 []	3 []	4 []	5 []
Przeżywanie frustracji z powodu szkoły,	1 []	2 []	3 []	4 []	5 []
Niskie zdolności interpersonalne, zachowania antyspołeczne, brak odporności na krytykę.	1 []	2 []	3 []	4 []	5 []

P2. Czy w Pana/Pani szkole prowadzony jest monitoring potrzeb i osiągnięć edukacyjnych uczniów?

- 1 [] zdecydowanie tak,
- 2 [] raczej tak,
- 3 [] trudno powiedzieć, *(proszę przejść do pytania nr 4)*
- 4 [] raczej nie, *(proszę przejść do pytania nr 4)*
- 5 [] zdecydowanie nie. *(proszę przejść do pytania nr 4)*

P3. Jaki jest zakres monitorowania potrzeb i osiągnięć uczniów?

- 1 [] dotyczy wszystkich uczniów,
- 2 [] dotyczy tylko uczniów mających problemy w przyswajaniu wiedzy,
- 3 [] dotyczy tylko uczniów zdolnych.

P4. Czy w Pana/Pani szkole tworzy się klasy , w których skupia się uczniów zdolnych?

- 1 ☐ tak,
- 2 ☐ nie. *(proszę przejść do pytania nr 7)*
- 3 ☐ tylko na niektórych przedmiotach.

P5. W oparciu, o jakie metody skupia się w jednej klasie uczniów zdolnych?

P6. Które z kryteriów jest nadrzędne podczas wylaniania uczniów zdolnych w Pana/Pani szkole?

(proszę o zaznaczenie wszystkich odpowiedzi zgodnych ze stanem faktycznym)

- 1 ☐ konkretne uzdolnienia w danej dziedzinie,
- 2 ☐ doskonałe wyniki w nauce,
- 3 ☐ ponadprzeciętne osiągnięcia w konkursach, zawodach.
- 4 ☐ inne (jakie?)

P7. Czy w Pana/Pani szkole w stosunku do uczniów wybitnie uzdolnionych stosuje się indywidualny tok nauki?

- 1 ☐ tak,
- 2 ☐ nie.

P8. Które z poniższych form przyspieszania procesu nabywania wiedzy i umiejętności są stosowane w Pana/Pani szkole:

(proszę o zaznaczenie wszystkich odpowiedzi zgodnych ze stanem faktycznym)

- 1 ☐ wcześniejsze rozpoczęcie nauki,
- 2 ☐ przyspieszona promocja,
- 3 ☐ odrębne klasy dla uczniów szczególnie zdolnych,
- 4 ☐ dzielenie uczniów na grupy o różnym stopniu zaawansowania w ramach jednego przedmiotu,
- 5 ☐ inne,
jakie?.....
- 6 ☐ żadne.

P9. Czy diagnozuje Pani/Pan możliwości edukacyjne swoich uczniów?

- 1 ☐ tak,
- 2 ☐ nie.

P10. Czy prowadzi Pan/i zajęcia dla uczniów zdolnych?

- 1 ☐ tak,
- 2 ☐ nie. *(proszę przejść do pytania nr 12)*

11. W jakiej formie prowadzi Pan/i zajęcia dla uczniów uzdolnionych?

P12. W jaki sposób podejmuje Pan/i zadania związane z pracą z uczniem zdolnym?

- 1 ☐ stopniowe zwiększanie wymagań edukacyjnych,
- 2 ☐ prowadzenie kół zainteresowań,
- 3 ☐ praca indywidualna podczas lekcji,
- 4 ☐ przygotowanie do konkursów i olimpiad,
- 5 ☐ prezentacja umiejętności i osiągnięć uczniów zdolnych,
- 6 ☐ zlecanie dodatkowych zadań (referaty, prezentacje tematyczne),
- 7 ☐ prowadzenie zajęć według programów autorskich,
- 8 ☐ wykorzystywanie podczas zajęć wiadomości pozaszkolnych uczniów zdolnych,
- 9 ☐ inne jakie?.....
- 10 ☐ nie podejmuję żadnych zadań.

P13. Spośród podanych form i metod pracy z uczniami zdolnymi proszę zaznaczyć co najwyżej trzy, które Pana/Pani zdaniem przynoszą najlepsze efekty:

- 1 ☐ motywowanie do udziału w konkursach, olimpiadach,
- 2 ☐ konsultacje indywidualne,
- 3 ☐ samodzielna praca ucznia nad zagadnieniami wykraczającymi poza program nauczania,
- 4 ☐ zachęcanie ucznia do samodzielnego uczestnictwa w wydarzeniach pozaszkolnych,
- 5 ☐ prowadzenie klas autorskich,
- 6 ☐ samodzielne opracowywanie zagadnień i prowadzenie przez ucznia zajęć dla kolegów,
- 7 ☐ mentoring,
- 8 ☐ inne
- jakie?.....
- 9 ☐ żadne formy i metody pracy z uczniami zdolnymi nie są nadzwyczaj skuteczne.

P14. Czy bierze Pan/i pod uwagę opinie uczniów zdolnych o tym, jak chcieliby się uczyć?

- 1 ☐ na wszystkich zajęciach,
- 2 ☐ na większości zajęć,
- 3 ☐ na niektórych zajęciach,
- 4 ☐ nie, nigdy,
- 5 ☐ nie, ponieważ nie zgłaszają żadnych propozycji . *(proszę przejść do pytania nr 16)*

15. Czego najczęściej dotyczą propozycje metod nauczania (zainteresowania) uczniów zdolnych?

P16. Czy prowadzi Pan/i zajęcia według własnych programów autorskich?

- 1 ☐ tak,
- 2 ☐ czasami,
- 3 ☐ nie.

P17. Czy Pana/Pani zdaniem oferowane przez szkołę formy pomocy uczniom zdolnym są wystarczające?

- 1 ☐ zdecydowanie tak,
- 2 ☐ raczej tak,
- 3 ☐ trudno powiedzieć,
- 4 ☐ raczej nie,
- 5 ☐ zdecydowanie nie, ponieważ.....

P18. Czy w Pana/Pani opinii obowiązujące w Polsce rozwiązania prawne dotyczące edukacji uczniów zdolnych są wystarczające?

- 1 ☐ zdecydowanie tak,
- 2 ☐ raczej tak,
- 3 ☐ trudno powiedzieć,
- 4 ☐ raczej nie,
- 4 ☐ zdecydowanie nie.

P19. Jakie jest Pana/Pani zdanie na temat tworzenia odrębnych szkół dla uczniów zdolnych?

- 1 ☐ jest to bardzo dobre rozwiązanie, gdyż program zawierałby elementy nauczania dostosowane do wyższego poziomu wiedzy, *(proszę przejść do pytania nr 21)*

- 2 ☐ jest to dobre rozwiązanie, choć ma również swoje słabe strony, (*proszę przejść do pytania nr 21*)
 3 ☐ jest to złe rozwiązanie,
 4 ☐ jest to zdecydowanie złe rozwiązanie.

P20. Jakie ma Pan/i obawy związane z tworzeniem odrębnych szkół dla uczniów zdolnych?

(*proszę o zaznaczenie wszystkich odpowiedzi zgodnych ze stanem faktycznym*)

- 1 ☐ tworzenie w społeczeństwie opinii na temat gorszych i lepszych uczniów, z gorszych i lepszych szkół,
 2 ☐ tworzenie sztucznych podziałów, powodujących, że gorszy uczeń nie może być lepszy, przez co uczniowie mogą nie starać się już być zdolniejszymi,
 3 ☐ nie zawsze niższy poziom wiedzy i umiejętności idzie w parze z naturalnymi uzdolnieniami, zdarza się również tak, że jest to związane z sytuacją rodzinną/ otoczenia, której poprawa zwiększa chęć i możliwości nauki,
 4 ☐ jest to zdecydowanie złe rozwiązanie, ponieważ.....

P21. Jak ocenia Pan/i na podstawie własnego doświadczenia funkcjonowanie ucznia zdolnego w zintegrowanym środowisku klasowym/grupie rówieśniczej?

- 1 ☐ jest lubiany i funkcjonuje jak każdy inny uczeń,
 2 ☐ jest tolerowany, ale nie cieszy się ogólną sympatią,
 3 ☐ często spotyka się z ostracyzmem grupy,
 4 ☐ funkcjonuje całkowicie poza grupą.

P22. Czy Pana/Pani zdaniem nauczyciele powinni podejmować działania pozwalające promować zdolnych uczniów?

- 1 ☐ zdecydowanie tak,
 2 ☐ raczej tak,
 3 ☐ trudno powiedzieć,
 4 ☐ raczej nie,
 5 ☐ zdecydowanie nie.

P23. Jakie są według Pana/Pani bariery, które powodują niepodejmowanie działań w zakresie kształcenia uczniów zdolnych?

(*proszę o zaznaczenie wszystkich odpowiedzi zgodnych ze stanem faktycznym*)

- 1 ☐ bierność władz, które finansują szkołę,
 2 ☐ bierność nauczycieli, wypalenie zawodowe,
 3 ☐ niskie zarobki,
 4 ☐ brak odpowiedniej kadry,
 5 ☐ skomplikowane procedury ubiegania się o konkretne rozwiązania,
 6 ☐ inne
 jakie?.....
 7 ☐ brak jest takich barier.

P24. Czy podejmuje Pan/i współpracę z podmiotami zewnętrznymi (spoza szkoły) na rzecz uczniów zdolnych?

- 1 ☐ tak, z jakimi?
 2 ☐ nie. (*proszę przejść do pytania nr 27*)

P25. Co jest Pan/i źródłem inspiracji przy pracy z uczniami uzdolnionymi?

(*proszę o zaznaczenie wszystkich odpowiedzi zgodnych ze stanem faktycznym*)

- 1 ☐ ambicja uczniów,
 2 ☐ entuzjazm uczniów,
 3 ☐ bardzo lubię pracę z uczniami,
 4 ☐ radość z każdego sukcesu ucznia,
 5 ☐ szkoła oraz jej atmosfera,
 6 ☐ procedury urzędowe, które umożliwiają pracę,

7 ☐ takie są wymogi, więc inspiracja nie ma znaczenia.

8 ☐ inne, jakie?.....

P26. Czy według Pana/Pani system upowszechniania wiedzy o metodach pracy z uczniem zdolnym jest skuteczny i efektywny?

1 ☐ zdecydowanie tak,

2 ☐ raczej tak,

3 ☐ raczej nie,

4 ☐ zdecydowanie nie.

P27. Które z ograniczeń systemowych najistotniej wpływają na jakość pracy danej placówki?

P28. Jaką definicję sukcesu edukacyjnego przedstawił/a by Pan/i swoim uczniom?

P29. Do jakich form spędzania wolnego czasu, zachęca Pan/i swoich uczniów?

Metryczka:

M1. Płeć

1 ☐ mężczyzna,

2 ☐ kobieta.

M2. Wiek

1 ☐ 20-25

2 ☐ 26-35

3 ☐ 36-49

4 ☐ 50-65

5 ☐ powyżej 65

M3. Proszę podać staż pracy pedagogicznej (w latach)

M4 . Rodzaj szkoły:

M5. Proszę napisać, w jakiej szkole Pan/i pracuje (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum, zespół szkół ogólnokształcących itp.).....

M6. Miasto, w którym znajduje się Pan/i szkoła?

**BARDZO DZIĘKUJĘ ZA UDZIELENIE RZETELNYCH ODPOWIEDZI ORAZ
POMOC W REALIZACJI BADAŃ!**

QUESTIONNAIRE (questionnaire no.....)

GIFTED AND TALENTED EDUCATION RESEARCH

Dear Teacher,

I am a DPhil student in Pedagogy (Education) at Silesian University, Poland. I am currently conducting research on gifted and talented education in England.

As a part of my work, I would like to investigate how gifted and talented education in England is understood by teachers: what methods are used to help the ablest pupils, as well as what procedures of work with the gifted and talented in England are most effective, which and could be applied at schools in my home country.

I would be grateful if you could fill in the following questionnaire, which will enable me to gain a better understanding of my research topic, and allow me to find answers to my questions.

All collected information is confidential and will only be used for research purposes.

Thank you for your help. I really appreciate it.

Marcin Gierczyk

Q1. What features - according to you - characterize an able/talented/gifted student?

(Please select one answer in each row).

Someone with / who:	definitely yes	rather so	difficult to say	rather not	definitely not
above-average ability to see both differences and similarities	1 []	2 []	3 []	4 []	5 []
high IQ	1 []	2 []	3 []	4 []	5 []
tendency to modify learned principles and concepts (notices their imperfections)	1 []	2 []	3 []	4 []	5 []
high self-motivation	1 []	2 []	3 []	4 []	5 []
a sense of duty and diligence	1 []	2 []	3 []	4 []	5 []
the ability to see the essence of a problem	1 []	2 []	3 []	4 []	5 []
can easily concentrate for a longer time on a single issue/problem	1 []	2 []	3 []	4 []	5 []
experiences frustration because of school	1 []	2 []	3 []	4 []	5 []
low interpersonal skills, antisocial behaviour, lack of immunity to criticism	1 []	2 []	3 []	4 []	5 []

Q2. Does your school monitor needs and academic achievements of its students?

- 1 ☐ definitely yes
- 2 ☐ rather yes
- 3 ☐ difficult to say (*please proceed to question number 4*)
- 4 ☐ rather not (*please proceed to question number 4*)
- 5 ☐ definitely not (*please proceed to question number 4*)

Q3. What is the scope of such monitoring?

- 1 ☐ concerns all students
- 2 ☐ concerns only students with learning disabilities
- 3 ☐ concerns only able students

Q4. Does your school divide its students into classes focusing on putting all able students in the same class?

- 1 ☐ yes
- 2 ☐ no (*please proceed to question number 7*)

Q5. On the basis of what methods are able students placed in the same classes?

Q6. Which of these criteria are paramount when selecting able students in your school?

(please select all true answers)

- 1 ☐ specific abilities in a given field
- 2 ☐ excellent academic performance
- 3 ☐ outstanding achievements in contests and competitions

Q7. Does your school/organisation implement individual study plans among the ablest students?

- 1 ☐ yes
- 2 ☐ no

Q8. Which of the following forms of accelerating the process of acquiring knowledge and skills are used in your school:

(please, select all true answers)

- 1 ☐ early start of education
- 2 ☐ faster promotion to next class
- 3 ☐ separate classes for especially able students
- 4 ☐ dividing students (depending on their abilities) into smaller groups at different levels within one subject
- 5 ☐ others - please, specify.....
- 6 ☐ none

Q9. Do you diagnose educational abilities of your students?

- 1 ☐ yes
- 2 ☐ no

Q10. Do you teach classes for able students?

- 1 ☐ yes
- 2 ☐ no (*please proceed to question number 12*)

Q11. How do you teach classes for able students?

Q12. How do you conduct tasks connected to teaching able students?

- 1 ☐ gradual increasing of educational requirements
- 2 ☐ organising extracurricular activities
- 3 ☐ individual work in the classroom
- 4 ☐ preparing students for contests and competitions
- 5 ☐ presentation of skills and achievements of able students
- 6 ☐ additional tasks (essays, thematic presentations)

- 7 ☐ own curricula
- 8 ☐ use of the knowledge that able students gain after school
- 9 ☐ others - please, specify.....
- 10 ☐ I don't conduct any such tasks

Q13. Among the following forms and methods of work with able students, please select a maximum of three that you believe are most effective:

- 1 ☐ motivation to participate in competitions
- 2 ☐ individual consultations
- 3 ☐ independent students' work on problems that go beyond the curriculum,
- 4 ☐ encouraging students to independent participation in extracurricular events
- 5 ☐ participation in preparing classes
- 6 ☐ developing problems for discussion and teaching classes by able students
- 7 ☐ personal tutoring
- 8 ☐ other - please specify.....
- 9 ☐ none of the forms and methods of work with able students are too effective

Q14. Do you take into account the opinions of able students about how they would like to be taught?

- 1 ☐ during all classes,
- 2 ☐ during most classes
- 3 ☐ during some classes
- 4 ☐ never
- 5 ☐ no, because my students don't share their opinions (*please, proceed to question number 16*)

Q15. What kind of educational ideas are proposed by your most able students?

Q16. Do you implement your own curricula?

- 1 ☐ yes
- 2 ☐ sometimes
- 3 ☐ no

Q17. Do you think that your school offers sufficient aids for able students?

- 1 ☐ definitely yes
- 2 ☐ rather yes
- 3 ☐ rather not
- 4 ☐ definitely not

Q18. Do you think that the legal solutions in England concerning able students are sufficient?

- 1 ☐ definitely yes
- 2 ☐ rather yes
- 4 ☐ rather not
- 4 ☐ definitely not

Q19. What do you think about creating separate schools for able students only?

- 1 ☐ it is a good solution since curricula in such schools would be better adapted to a higher level of knowledge (*please proceed to question number 21*)
- 3 ☐ it is good solution but also has some disadvantages (*please proceed to question number 21*)
- 4 ☐ it is a bad solution
- 5 ☐ it is definitely a bad solution

Q20. What are your concerns related to the creating separate schools for able students?

(please select all true answers)

- 1 ☐ creating stereotypes in society about better and worse students - those from better schools and worse schools
- 2 ☐ creating artificial divisions - a "bad" student cannot "progress" and they might not want to improve their skills
- 3 ☐ It is not always the case that a lower level of knowledge goes in hand with natural skills - sometimes student's abilities correlate to their family situation or social background, which if improved, might lead to better student performance
- 4 ☐ it is definitely a bad solution because.....

Q21. What do you think about, on the basis of your personal experience, the ability of an able student to function in an integrated class environment or a peer group?

- 1 ☐ such a student is liked and functions as others
- 2 ☐ such a student is accepted, but isn't entirely respected
- 3 ☐ faces group ostracism
- 4 ☐ functions entirely outside the group

Q22. Do you think that teachers should take actions to help promote able students?

- 1 ☐ definitely yes
- 2 ☐ rather yes
- 3 ☐ rather not
- 4 ☐ definitely not

Q23. What you think are the barriers that cause the problems associated with the lack of action taken in the field of educating able students?

(please select all true answers)

- 1 ☐ passivity of the authorities that fund schools
- 2 ☐ passivity of teachers, occupational burnout – teachers might be too overworked
- 3 ☐ low wages
- 4 ☐ lack of adequate staff
- 5 ☐ complicated process of applying for specific solutions
- 6 ☐ other - please, specify.....
- 7 ☐ there are no such barriers

Q24. Do you cooperate with third parties (outside the school) for able students?

- 1 ☐ yes; please specify.....
- 2 ☐ no

Q25. What inspires you when working with able students?

(please, select all true answers)

- 1 ☐ students' ambition
- 2 ☐ enthusiasm to work
- 3 ☐ I enjoy working with students
- 4 ☐ I'm happy about each achievement of my students
- 5 ☐ schools and their atmospheres
- 6 ☐ official procedures that enable work
- 7 ☐ inspiration is not important, as this is what is required of my job
- 8 ☐ others - please, specify.....

Q26. Do you think that the system supporting dissemination of knowledge about how to work with able students is effective and efficient?

- 1 ☐ definitely yes
- 2 ☐ rather yes

2 ☐ rather not

5 ☐ definitely not

Q27. Which system limitations have the greatest effect on the quality of work in an educational institution?

Q 28. What leisure activities do you encourage your students to do?

Q29. What would you tell your students is the definition of educational success?

About yourself:

1. Sex

1 ☐ male

2 ☐ female.

2. Age (in years).....

3. Level and type of educational background.....

4. Pedagogical work experience (in years).....

Thank you very much for your answers
And your invaluable help with my research!

Załącznik 3
PRZEWODNIK DO WYWIADU Z POLSKIMI STUDENTAMI

**I. Dyspozycje do indywidualnego wywiadu swobodnego ukierunkowanego,
dotyczącego identyfikacji zdolności**

1. W jaki sposób rozumie i definiuje pojęcie zdolności?
2. Jakie atrybuty jego zdaniem charakteryzują osobę zdolną?
3. Czy uważa się za osobę zdolną lub uzdolnioną w jakiejś dziedzinie? Jeśli tak, to w jakiej?
4. Czy realizuje zdolności poprzez styl własnego życia? Jeżeli tak, to w jaki sposób?
5. W jakim kontekście biograficznym po raz pierwszy uzyskał wiedzę dotyczącą własnych zdolności (przedstawiciel jakiego środowiska i w jakim kontekście sytuacyjnym wyraził o nim taką opinię), jakie konsekwencje miała tego typu wiedza dla jego dalszej biografii? (co takiego wydarzyło się w życiu, że odkrył swój potencjał)
6. Jakie czynniki postrzega (albo postrzegał, jeżeli to dotyczy retrospekcji) jako utrudniające osiągnięcie sukcesu.

**II. Dyspozycje do indywidualnego wywiadu swobodnego ukierunkowanego,
dotyczącego studenta i najbliższego otoczenia**

1. Przez pryzmat jakich kryteriów charakteryzuje jakość własnego życia, poczucie sensu życia, jakie wartości stawia dla niego źródło satysfakcji?
2. W jaki sposób ocenia stan własnego zdrowia, jakie wypracował strategie radzenia sobie ze stresem?
3. W jaki sposób charakteryzuje relacje z rówieśnikami, liczbę znajomych (być może osamotnienie)?
4. Jaki są przemyślenia związane z jego funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej?
5. Jakie style spędzania czasu wolnego preferuje, jakie są jego zainteresowania pozauczelniane i czy stwarzają one możliwości dla rozwoju jego uzdolnień?
6. Jaką rolę w pielęgnowaniu potencjału zdolności przypisuje środowisku szkoły?
7. Jakie jest zdaniem badanego znaczenie kapitału społecznego i kulturowego rodziny dla rozwoju jego uzdolnień?
8. Jakie czynniki postrzega jako stymulujące oraz zachęcające do rozwoju?
9. Jak sam ocenia swoją wewnętrzną motywację, wyznaczone cele, radość z działania, samokontrolę, organizację czasu?
10. Jakie są jego plany i zamierzenia na przyszłość?

III. Dyspozycje do indywidualnego wywiadu swobodnego ukierunkowanego, dotyczącego systemu kształcenia.

1. Jakie elementy systemu kształcenia, w którym uczestniczył, postrzega jako najbardziej efektywne (motywujące, wzmacniające) z punktu widzenia odnoszenia sukcesu edukacyjnego?
2. Jaki system pracy na zajęciach lekcyjnych był jego zdaniem najbardziej korzystny z punktu widzenia stymulacji rozwoju zainteresowań?
3. Jaki status w rozwoju uzdolnień posiadały instytucje pozaszkolne, jaką rolę z punktu widzenia rozwoju własnych uzdolnień im przypisuje?
4. W jaki sposób ocenia jakość systemu kształcenia, w którym uczestniczył z punktu widzenia szans rozwoju uzdolnień?

IV. Dyspozycje do indywidualnego wywiadu swobodnego ukierunkowanego dotyczącego badania identyfikacji studentów z zachowaniami ryzykownymi.

1. Czy kiedykolwiek i w jakichkolwiek okolicznościach miał problemy z dostosowaniem się do obowiązujących reguł?
2. Czy kiedykolwiek czuł się jako buntownik lub ktoś postrzegał go jako buntownika, niegrzecznego, trudnego, w zachowaniu (W domu, w szkole w innym miejscu?). Co to były za sytuacje, miejsca, osoby, Jak myśli, co nim powodowało, jak się czuł?
3. Czy podejmuje lub kiedykolwiek podejmował jakieś zachowania ryzykowne? Jakie, w jakich okolicznościach, kiedy, jak często?
4. Jakie są (były) motywy podejmowania zachowań ryzykownych? (Czy były sterowane z wewnątrz i czy z zewnątrz? Czy towarzyszyła mu refleksyjność podejmowanych działań, uleganie presji środowiskowej, chęć doświadczenia transgresji itp.?)
5. Jaka jest świadomość w zakresie tego, co „dawały” (dają) zachowania ryzykowne, odczucia, samopoczucie, minimalizacja napięcia? Czy miał świadomość ryzyka (zagrożenia) związanego z podejmowanymi zachowaniami?
6. Czy jakkolwiek sposób wiązał swoje różne „trudne” zachowania, ewentualne zachowania ryzykowne ze swoimi uzdolnieniami, potencjałem, czy teraz uważa, że mogą mieć ze sobą jakiś związek?

I ABILITY IDENTIFICATION

1. What does being gifted/talented mean to you? How would you define this concept?
2. What attributes do you think are characteristic of a gifted/talented person?
3. Do you consider yourself gifted/talented in a particular area? If so, which one?
4. Do you realise/fulfil your abilities through your life style? If so, how?
5. Who did first tell you that you were gifted/talented? What context/situation was it in?
6. What did happen in your life that you or someone else discovered your potential?
7. What factors do you think make it difficult to achieve success?
8. Why did you choose this (particular) University and course?

II STUDENT AND HIS/HER CLOSES ENVIRONMENT

1. How would you describe the quality of your life? What values are the root of your satisfaction?
2. How is your general health?
3. How do you cope with stress?
4. How would you describe your relationship with people same age as you? (Maybe you feel lonely)?
5. What ways of spending your spare time do you prefer, what are your after-uni interests, and do they give you opportunities to develop your abilities/talents?
6. What impact did/does your family have on developing and improving your potential?
7. What impact did/does your school environment have on developing and improving your potential?
8. What kind of aspirations your parents were trying to develop in you as a kid and now?
9. What were your parents telling you of the importance of school and education success?
10. How was success being interpreted in your family? What was meant by success? Were you ever rewarded by your family for achieving (such kind of) success?

11. What leisure activities were you encouraged to? Did you do them (those leisure activities) on your own or your parents or other family members?
12. How does your family understand life success and career success? Is this also how you understand success?
13. What factors do you consider stimulating and encouraging development?
14. How would you describe/rate your self-esteem in terms of: internal motivation, the aims you set yourself, the joy of action/acting, self-control, time management?
15. What are your plans and ambitions for the future?

III EDUCATION SYSTEM

1. What elements of the education system in which you participated can you perceive as the most effective (motivating, strengthening) in terms of achieving an education success?
2. What system of class work was most beneficial to you in terms of stimulating the development of your interests?
3. What role would you attribute to after-school institutions in terms of the development of your own abilities?
4. How would you rate the quality of the education system in which you participated in terms of opportunities it created in terms of developing your abilities?

IV IDENTIFYING STUDENTS THAT UNDERTAKE RISKY BEHAVIOURS

1. Have you ever, under any circumstances, had any problems in adapting to existing rules?
2. Have you ever felt or has anyone ever considered you as a rebel or a person who is rude, difficult or 'special' in terms of your behaviour (at home, school, or somewhere else)? What were these situations, places, people?
3. Do you undertake or have ever undertaken any risky behaviours? If so, what kind of behaviours? Under what circumstances? When and how often?
4. What are (were) your motives for undertaking such risky behaviours?
5. What do (did) those risky behaviours give you? Feelings? Comfort/discomfort? Tension relief? Do you know what risks those behaviours can pose?]
6. Do you associate any of the risky behaviours you undertake / are undertaking with your abilities, talents or potential? Do you they're somehow connected?

Załącznik 5
**KWESTIONARIUSZ WYKORZYSTANY DO BADANIA POZIOMU
 KONFORMIZMU U POLSKICH BADANYCH STUDENTÓW**

KANH III Kwestionariusz składa się ze stwierdzeń związanych z różnorodnymi czynnościami człowieka, jakie zachodzą w procesie uczenia się bądź w sytuacji działania. Odpowiadaj, podkreślając odpowiednią literę, zgodnie z Twoim przypadkiem. Nie opuszczaj stwierdzeń.		
Treść stwierdzenia		A – tak B – raczej tak C – nie mam zdania D – raczej nie E – nie
1	Lubię tworzyć wypowiedzi pisemne.	A B C D E
2	Szybko się przystosowuję do nowych miejsc czy sytuacji.	A B C D E
3	Jestem dociekliwa(y) w stosunku do nowych informacji czy zjawisk, z którymi się stykam.	A B C D E
4	Lubię dowodzić sytuacją i ludźmi.	A B C D E
5	Uważam, że inni ludzie mają prawo mieć własne poglądy, opinie czy przekonania, nawet, jeśli się z nimi nie zgadzam.	A B C D E
6	Rozwiązuję problemy samodzielnie, nie wzorując się na innych.	A B C D E
7	W sytuacjach nowych czy trudnych najsprawniej działam samodzielnie.	A B C D E
8	Kiedy się uczę, zawsze dążę do zrozumienia treści zagadnienia.	A B C D E
9	Przykładam dużą wagę do tego, aby zadania wykonywać inaczej niż rówieśnicy.	A B C D E
10	Jestem uzdolniona(y) artystycznie.	A B C D E
11	Lubię fantazjować i mam wiele niecodziennych pomysłów.	A B C D E
12	Decyzje zwykle podejmuję samodzielnie, nie pod naciskiem innych ludzi.	A B C D E
13	Przejawiam ciekawość wszystkiego, co mnie otacza.	A B C D E
14	Podchodzę z różnych stron do rozwiązania danego problemu.	A B C D E
15	Ucząc się, lubię, kiedy ktoś udziela mi wskazówek, jak mam się uczyć.	A B C D E
16	Jestem zwolenniczką(kiem) wszelakich nowości.	A B C D E
17	Konstruuje i ulepszam urządzenia, którymi posługuję się we własnym otoczeniu.	A B C D E
18	Osiągam wyznaczone cele pomimo trudności.	A B C D E
19	Nowe przekonujące argumenty powodują, że zwykle zmieniam poprzedni punkt widzenia.	A B C D E
20	Trudne lub żmudne zadania realizuję wytrwale, z zapałem i do końca.	A B C D E
21	Chętnie rozszerzam swoją wiedzę bez zachęty z zewnątrz.	A B C D E
22	Lubię przejmować inicjatywę i podejmować działania.	A B C D E
23	Lubię wymyślać różne ulepszenia w swoim otoczeniu.	A B C D E
24	Jestem ostrożna(y) w wypowiadaniu opinii, gdyż obawiam się ośmieszenia.	A B C D E
25	Zanim zastosuję się do nakazów czy rozporządzeń, najpierw analizuję ich sensowność.	A B C D E
26	Odnoszę wrażenie, że jestem lepsza(y) od innych, a to dodaje mi odwagi w działaniu.	A B C D E
uzupełnij/ podkreśl: wiek lat ; pleć : K, M; miejsce zamieszkania : wieś, małe miasto, duże miasto		

Załącznik 6
**KWESTIONARIUSZ WYKORZYSTANY DO BADANIA POZIOMU
 KONFORMIZMU U ANGIELSKICH BADANYCH STUDENTÓW**

KANH III CBQ III (wersja nowego tłumaczenia) The questionnaire CBQ III comprises statements related to various human activities connected with the process of learning or the situation of an action. The instruction read: Answer by underlining the letter appropriate in your case. Do not omit any statements.		
	STATEMENT	A – yes B – probably yes C – no opinion D – probably no E – no
1	I enjoy putting my thoughts in writing.	A B C D E
2	I quickly adapt to new places and situations.	A B C D E
3	I carefully analyse any new information or phenomenon I come across.	A B C D E
4	I enjoy being in charge of people and situations.	A B C D E
5	I believe other people are entitled to their own opinions, views and beliefs, even if I do not agree with them	A B C D E
6	I solve problems by myself, without following other people's ideas.	A B C D E
7	I am most efficient when dealing with a difficult or new task by myself.	A B C D E
8	When I study, I always aim to fully understand the gist of the problem.	A B C D E
9	I am very particular about performing tasks differently from my peers.	A B C D E
10	I am artistically gifted.	A B C D E
11	I enjoy daydreaming and I have a lot of unconventional ideas.	A B C D E
12	I usually make decisions myself and I do not give in to the pressure from other people.	A B C D E
13	I am curious about my surroundings.	A B C D E
14	I approach problems I solve from various different angles.	A B C D E
15	I like being told how to learn new things.	A B C D E
16	I support all new innovations.	A B C D E
17	I construct and improve the appliances I use in my own environment.	A B C D E
18	I reach my goals despite any difficulties.	A B C D E
19	New convincing arguments in a discussion usually make me change my point of view.	A B C D E
20	I perform strenuous or difficult tasks with persistence, eagerness and to the end.	A B C D E
21	I like to expand my knowledge and I don't need encouragement to do that.	A B C D E
22	I enjoy taking the initiative and acting accordingly.	A B C D E
23	I like thinking of various improvements in my environment.	A B C D E
24	I am cautious when expressing an opinion, I fear being ridiculed.	A B C D E
25	Before I comply with regulations or directives, I first check if they make sense.	A B C D E
26	I feel that I am better than others and it encourages me to act.	A B C D E
Please write your age..... your sex Thank You		

KARTA INFORMACYJNA DLA POLSKICH STUDENTÓW ORAZ ZGODY NA
NAGRYWANIE I WYKORZYSTANIE ZEBRANEGO MATERIAŁU DO CELÓW
NAUKOWYCH

Tytuł projektu: Diagnoza i ewaluacja rozwiązań systemowych w zakresie kształcenia uczniów zdolnych na przykładzie Polski i Anglii. Studium komparatystyczne.

Prowadzący badania: Marcin Gierczyk

Zostałeś zaproszony do wzięcia udziału w badaniu naukowym. Poniższe informacje pozwolą Ci lepiej zrozumieć prowadzone przeze mnie badania. Proszę o uważne przeczytanie poniższych informacji, ponieważ ważne jest dla mnie to, abyś w pełni zrozumiał sposób i cel prowadzonych przeze mnie badań i świadomie podjął decyzję o wzięciu w nich udziału. *Otrzymasz kopię tego dokumentu.*

Cel: Celem moich badań jest zgłębienie wiedzy na temat rozwiązań systemowych w zakresie kształcenia i wspierania osób zdolnych i uzdolnionych w dwóch krajach - w Polsce i Wielkiej Brytanii i jednocześnie poznanie osobistych doświadczeń osób zdolnych, które studiują na Uniwersytecie Śląskim i Oksfordzkim. .

Procedura: Badania prowadzone są w latach 2015-2016 i składać się z dwóch etapów.

Pierwszy etap to wywiad swobodny, którego czas nie jest ściśle określony.

Drugi etap to wypełnienie Kwestionariusza Twórczych Zachowań (KANH III), który składa się z 26 stwierdzeń, gdzie Twoim zadaniem jest ocena prawdziwości danego stwierdzenia w stosunku do siebie - zgodnie z instrukcją, którą otrzymasz razem z kwestionariuszem. Jeśli czas pozwoli, to kwestionariusz możesz wypełnić przy mnie po przeprowadzonym wywiadzie bądź uczynić to w domu i odesłać, w kopercie którą ode mnie otrzymasz.

Rejestrowanie wywiadu: W celu dokładnej transkrypcji Twoich wypowiedzi, wywiad będzie nagrywany. Nikt poza mną nie będzie miał dostępu do nagrania. Twoje odpowiedzi będą całkowicie anonimowe, a przywołując je w raporcie z badań, będę używał zmienionego imienia. Masz prawo do odsłuchania nagrania zanim zostanie dokonana jego transkrypcja.

Korzyści: Korzyści z moich badań nie będą dotyczyły Ciebie bezpośrednio, ale Twój udział w badaniu pomoże mi lepiej zrozumieć system kształcenia uczniów zdolnych, poznać ich doświadczenia edukacyjne i potrzeby oraz plany na przyszłość. Wiedza z tych badań będzie stanowiła wkład w literaturę naukową dotyczącą systemu kształcenia oraz postaw uczniów zdolnych i może mieć wpływ na przyszłe decyzje związane z

przygotowywaniem programów nauczania przez nauczycieli, którzy prowadzą zajęcia z uczniami zdolnymi.

Prywatność i poufność: Twoje dane nie zostaną udostępnione innym podmiotom i będą bezpiecznie przechowywane, a Twoje odpowiedzi będą anonimowe. Przywołując je, będę posługiwał się zmienionym imieniem, chyba że życzysz sobie inaczej.

Dobrowolność udziału: Wzięcie udziału w badaniu zależy wyłącznie od Twojej dobrej woli. Możesz, po zapoznaniu się z powyższymi informacjami, odmówić w nim udziału lub zrobić to w każdym momencie trwania wywiadu, nikt nie będzie Cię z tego powodu negatywnie oceniał ani ponownie nakłaniał do kontynuowania wywiadu.

Rekompensata: Spośród osób biorących udział w badaniu zostanie rozlosowana karta podarunkowa na kwotę 100 zł do realizacji w Galerii Silesia City Center w Katowicach. Losowanie odbędzie się w dniu, w którym zostanie przeprowadzony ostatni wywiad, jednak nie później niż 31 maja 2016 roku. Osoba wylosowana zostanie powiadomiona o tym fakcie za pomocą poczty e-mail.

OŚWIADCZENIE, ZDODA I PODPIS :

Oświadczam, że zapoznałem się z powyższymi informacjami i wszystkie moje wątpliwości dotyczące udziału w badaniu zostały wyjaśnione. Wyrażam zgodę na dobrowolny udział w badaniu i wiem, że mogę w każdym momencie przerwać wywiad lub odmówić odpowiedzi, na któreś z postawionych pytań. Otrzymałem kopię karty informacyjnej.

Wyrażam zgodę ☐ nie wyrażam zgod ☐ na to, aby Marcin Gierczyk rejestrował za pomocą dyktafonu moje wypowiedzi udzielane podczas wywiadu. Data, godzina i miejsce wywiadu zostało wspólnie uzgodnione.

Zostałem poinformowany o moim prawie do odsłuchu nagrania przed jego transkrypcją. Podjąłem następującą decyzję:

Chcę odsłuchać nagranie ☐ Nie chcę odsłuchać nagrania ☐

Podpis

Data

Załącznik 8
KARTA INFORMACYJNA DLA ANGIELSKICH STUDENTÓW ORAZ ZGODY
NA NAGRYWANIE I WYKORZYSTANIE ZEBRANEGO MATERIAŁU DO
CELÓW NAUKOWYCH

Student Consent Forms

Informed Consent to Participate in a Research Study

Principal Investigator: Marcin Gierczyk

You are being invited to participate in a research study. This consent form will provide you with information on the research project, what you will need to do, and the associated risks and benefits of the research. Your participation is voluntary. Please read this form carefully. It is important that you ask questions and fully understand the research in order to make an informed decision. You will receive a copy of this document to take with you.

Purpose: The purpose of this study is to investigate and describe Institutional (school and out-of-school) support of the educational development of able students in England. My goal is to learn about the educational policy of the United Kingdom in terms of methods of working with able students and ways to identify these students, as well as analysis of teachers' and students' views on academic skills. The research will allow me to propose good solutions of working with able students in the Polish education system.

Procedures: I would like you to take part in this project that will last the entire 2014-2015 academic school year. For your participation purposes, if you decide to do this, it will involve one interview occurring sometime in December. The interview will last approximately 45-60 minutes.

Audio and Video Recording and Photography: The interview will be audio taped so that it can be transcribed. No one outside the research study will have access to the audio tape. Your interview responses will be kept completely anonymous through the use of pseudonyms in the project report, any conference presentations, and any professional publications. You have the right to hear these tapes before they are used if you so choose.

Benefits: This research will not benefit you directly. However, their participation in this study will help me to better understand student attitudes toward of ability and education system in England. This will contribute to the scholarly literature regarding gifted and

talented student attitudes and may have implications on future curricular decision-making by teachers of the gifted students in the classroom.

Risks and Discomforts: There are no anticipated risks beyond those encountered in everyday life.

Privacy and Confidentiality: Your interview responses will be kept completely anonymous through the use of pseudonyms in the research report, any conference presentations, and any professional publications.

Voluntary Participation: Taking part in this research study is entirely up to you. You may choose not to participate or you may discontinue your participation at any time and no one will hold it against you.

Consent Statement and Signature: Diagnosis and evaluation of system solutions in the field of gifted education on the example of England and Poland. Comparative study

I have read this consent form and have had the opportunity to have my questions answered to my satisfaction. I voluntarily agree to allow my child to participate in this study. I know what he or she will have to do and that he or she can stop at any time. I understand that a copy of this consent will be provided to me for future reference.

Signature

Date

Załącznik 9

**TŁUMACZNIE ANGIELSKICH NARZĘDZI STOSOWANYCH PRZY PRACY
I DIAGNOZIE UCZNIÓW ZDOLNYCH FUNKCJONUJĄCYCH W BRYTYJSKIM
SYSTEMIE EDUKACYJNYM**

STRATEGIE W KLASIE – LISTA KONTROLNA

KONROLA, OCENA	Praktykuje się/stosuje się	Wymaga więcej pracy/wymaga poprawy
Świadomość polityki szkolnej oraz praktyk, jakie obowiązują względem uczniów zdolnych i utalentowanych		
Stosowanie się do obowiązujących wytycznych dotyczących pracy z uczniami zdolnymi i utalentowanymi		
Jeśli to konieczne - współpraca ze współprowadzącymi dany przedmiot		
Używanie różnorodnych urozmaiconych form w nauczaniu		
Rozpatrywanie i planowanie różnych stylów uczenia		
Stawianie wysokich oczekiwań uczniom zdolnym i utalentowanym		
Branie pod uwagę wcześniejszego egzaminowania		
Grupowanie zdolnych i utalentowanych uczniów razem na niektórych przedmiotach, projektach		
Lekcje stymulacji w celu szybkiego postępu wybranych zdolnych i utalentowanych uczniów		
W razie potrzeby – dawanie czasu zdolnym i utalentowanym uczniom, bądź wydłużanie go, jeśli to konieczne, aby mogli ukończyć powierzone im zadanie		
Przenoszenie zdolnych i utalentowanych uczniów do innej klasy (o poziom wyżej) na czas niektórych powierzanych im zadań bądź na stałe, jeśli ich potrzeby nie mogą być spełniane w normalnej klasie		
Zadawanie pracy domowej, która jest wyzwaniem dla zdolnych i utalentowanych uczniów		
Monitorowanie i rejestrowanie postępu w nauce uczniów zdolnych i utalentowanych		
Obserwowanie, hospitowanie lekcji, których celem jest monitorowanie postępu i osiągnięć uczniów zdolnych i utalentowanych		

Źródło: www.nicurriculum.org.uk (tłumaczenie własne, dostęp: 01.02.2016)

OGÓLNA LISTA KONTROLNA

CHARAKTERYSTYKA	TAK/ NIE	CHARAKTERYSTYKA	TAK/ NIE
Posiada obszerną wiedzę ogólną, często wie więcej niż nauczyciel, uważa wiedzę z encyklopedii, słowników, leksykonów za powierzchowną		Gdy jest czymś zainteresowany, potrafi być tym zaabsorbowany przez bardzo długi czas, może być zniecierpliwiony, gdy coś nie idzie po jego myśli	
Dostrzega związki przyczynowo-skutkowe		Wytrwały, aby dokończyć jakieś zadanie, gdy jest odpowiednio zmotywowany	
Z łatwością rozumie podstawowe zasady i potrzebuje minimalnego wyjaśnienia		Często jest zainteresowany sprawami ‘dorosłych’, ważnymi zagadnieniami bieżącymi (lokalnymi, światowymi), rozwojem, sprawiedliwością, wszechświatem	
Szybko dokonuje uogólnień i wyciąga istotne informacje z całego materiału		Posiada zaawansowaną znajomość języka, ale czasami waha się, gdy szuka lub chce użyć poprawnego słowa	
Jego możliwości intelektualne są większe niż umiejętności fizyczne, często jest niechętny, aby pisać szczegółowo		Ma wysokie standardy osobiste-jest perfekcjonistą	
Preferuje mówienie niż pisanie i często mówi szybko z płynnością i ekspresją		Zainteresowany poprawą systemów, placówek (może być krytycznie nastawiony do szkoły)	
Niechętny, aby ćwiczyć zdolności, które już ma opanowane, uważa takie praktyki za nieskuteczne		Szybko zauważa problemy i przejmuje inicjatywę	
Posiada wyjątkową ciekawość i ciągle chce wiedzieć ‘dlaczego’		Filozoficznie podchodzi do codziennych problemów i zdroworozsądkowych spraw	
Gdy jest zainteresowany, potrafi być kreatywny i oryginalny		Spostrzegawczy w dyskusjach dotyczących ludzkich motywów, potrzeb, słabości	
Zadaje dociekliwe pytania, zupełnie inne, niż pytania rówieśników		Zauważa głębsze znaczenie w historiach, filmach i kontynuuje opowieści	
Częściej widzi rzeczy niekonwencjonalne, niż te konwencjonalne		Śni na jawie i wygląda jakby był zagubiony w innym świecie	
Jest zdolny rozwiązywać problemy w oparciu o własne pomysły		Wykazuje się wrażliwością i stanowczo reaguje, jeśli chodzi o niesprawiedliwość i sytuacje, które wywołują cierpienie	
Wymyśla intelektualne zabawy, fantazjuje, wyobraża sobie, szybko widzi powiązania, jest pomysłowy		Zapalony i czujny obserwator, notuje szczegóły, szybko zauważa podobieństwa i różnice	
Szybko czyta, zapamiętuje to, co przeczytał i potrafi sobie wszystko przypomnieć z detalami		Często wchodzi w pozycję lidera	
Słucha tylko w sposób wybiórczy, wygląda na mało skoncentrowanego lub nawet zainteresowanego, ale zawsze wie, o czym się mówi		Jest empatyczny, rozumie innych, jest współczujący	
Przeskakuje przez pewne etapy uczenia się i jest sfrustrowany, gdy musi przechodzić przez wszystkie		Wyraża swoje własne uczucia, poglądy	
Skacze od konkretnych przykładów do abstrakcyjnych zasad i uogólnień		Niechętny, aby zaakceptować autorytatywne wypowiedzi bez krytycznej analizy, chce rozmawiać i znaleźć powody aby dowieść ‘dlaczego’ i ‘po co’	
Szybko chłonie i przetwarza informacje, wydaje się jakby nie potrzebował powtórek, jest nimi znudzony		Konstruktywnie krytykuje, nawet jeśli czasem brak mu argumentów	
Zapalony i czujny obserwator, notuje szczegóły, łatwo zauważa podobieństwa i różnice		Lubi kalambury, kreskówki, żarty, często podoba mu się dziwny humor, satyra, ironia	

Zauważa głębsze znaczenie w historiach, filmach i kontynuuje opowieści		Daje pomysłowe odpowiedzi na otwarte pytania	
Szybko zauważa problemy i przejmuje inicjatywę		Zastanawia się nad własnymi działaniami	
Posiada zaawansowaną znajomość języka , ale czasami waha się, gdy szuka lub chce użyć poprawnego słowa		Śni na jawie, i wygląda jakby był zagubiony w innym świecie	
Jest pewny siebie i kompetentny		Ma świelkie poczucie humoru, w niezwykle i szybki sposób potrafi dostrzec niuanse i ukryte znaczenia	
Wytrwały , aby dokończyć jakieś zadanie, gdy jest odpowiednio zmotywowany		Konstruktywnie krytykuje, nawet jeśli czasem brak mu argumentów	
Ma wysokie standardy osobiste -jest perfekcjonistą			

Źródło: www.nicurriculum.org.uk (tłumaczenie własne, dostęp: 01.02.2016)

PRZYKŁADOWY FORMULARZ OBSERWACYJNY DLA UCZNIÓW ZDOLNYCH I UTALENTOWANYCH

AUDYT	Tak	Nie	Czasami
Szkoła wskazała nauczyciela, który prowadzi zdolnych i utalentowanych uczniów			
Polityka obowiązująca w szkole jest znana i dostępna wszystkim pracownikom oraz władzom szkoły			
Wszyscy pracownicy, w tym asystenci w klasie, praktykanci, są świadomi polityki szkolnej i praktyk, jakie stosuje się w stosunku do uczniów zdolnych i utalentowanych			
Nauczyciele wiedzą, którzy uczniowie w ich klasie lub na zajęciach są zdolni i są świadomi zakresu ich umiejętności			
Obowiązujące podręczniki zawierają wytyczne, wskazówki dla zespołów pracujących z uczniami zdolnymi i utalentowanymi			
Treść lekcji jest zróżnicowana pod kątem potrzeb zdolnych i utalentowanych uczniów			
Nauczyciele stosują różnorodne , urozmaicone formy nauczania			
Uczniom zdolnym i utalentowanym stawiane są wysokie wymagania			
W razie potrzeby uczniowie zdolni i utalentowani dzieleni są na grupy na czas określonych przedmiotów (np. matematyki), realizacji projektów, zadań			
Tempo lekcji dostosowane jest tak, aby uwzględniało szybki postęp uczniów zdolnych i utalentowanych			
Gdy to konieczne-zdolni i utalentowani uczniowie dostają dodatkowy czas na wykonywanie powierzonych im zadań			
Nauczyciel porozumiewa się ze współprowadzącym przedmiot lub kierownikiem katedry w razie, gdy uczeń wykracza poza wymagania zapisane w podstawie programowej			
Uczniowie zdolni i utalentowani przenoszeni są do innej klasy (o poziom wyżej) na czas niektórych powierzanych im zadań, bądź na stałe, jeśli ich potrzeby nie mogą być spełniane w normalnej klasie			
Praca domowa jest wyzwaniem dla uczniów zdolnych i utalentowanych			
Uczniom zdolnym i utalentowanym zadawana jest specjalna praca domowa			
Postęp w nauce uczniów zdolnych i utalentowanych jest monitorowany i rejestrowany przez personel szkoły			
Nauczyciele dostają określone wskazówki co do podejścia, pracy z uczniami zdolnymi i utalentowanymi			
Szkoła organizuje dodatkowe zajęcia pozalekcyjne i w czasie przerw (sportowe, twórcze) dla uczniów zdolnych			
Praktyki i procedury szkoły dotyczące uczniów zdolnych i utalentowanych są modyfikowane na bieżąco			

Źródło: www.nicurriculum.org.uk (tłumaczenie własne, dostęp: 01.02.2016)

**PRZYŁADOWY SZKOLNY FORMULARZ ZGŁOSZENIOWY –
FORMULARZ INDYWIDUALNY**

Nazwa szkoły Nazwisko ucznia		Data: Daty rozmów/badań: Data urodzenia:	
Nazwisko osób/osoby zgłaszającej ucznia:			
Ostatnie oceny i wyniki (proszę podać daty)			
Mat:	Ang:	Inne:	Inne:
A: ogólne zdolności i talenty B: specyficzne akademickie uzdolnienia i talenty C: sztuki wizualne i teatr oraz sport D: zdolność przywództwa E: twórczy i produktywny sposób myślenia F: pomysłowość mechaniczna G: specjalne zdolności empatii, zrozumienia, negocjacji			
Szczegóły dotyczące konkretnych umiejętności:			
Podejmowane działania:		rezultaty/wyniki z datami:	
Ustalenia dotyczące monitorowania:			
Dodatkowe wsparcie: Praca dodatkowa: Ugrupowanie:		Pozaszkolne wzbogacające formy aktywności:	
Skopiować dla (proszę zaznaczyć): Nauczyciela Koordynatora Rodzica/opiekuna Dyrektora Następnej szkoły		Podpis: Rodzic/opiekun: Nauczyciel: Data:	

Źródło: www.nicurriculum.org (tłumaczenie własne, dostęp: 01.02.2016)

Załącznik 10
PRZEGLĄD STRATEGII 2015-2020¹⁰². WIZJA ANGIELSKIEGO
DEPARTAMENTU EDUKACJI

1. Bezpieczeństwo i dobrobyt

Wszystkie dzieci i młodzież są i będą chronione przed krzywdą; zagrożone dzieci są i będą wspierane, aby mogły odnieść sukces otwierający im możliwości na takim samym poziomie, jak w przypadku każdego innego dziecka.

2. Wszechobecna doskonałość edukacyjna

Każde dziecko i młody człowiek może uzyskać dostęp do świadczenia wysokiej jakości edukacji, osiągając wyniki na miarę swoich możliwości, niezależnie od lokalizacji, poprzednich osiągnięć i pochodzenia.

3. Przygotowanie do dorosłego życia

Wszyscy 19-latkowie kończą szkoły, uczelnie lub praktyki z umiejętnościami i charakterem, które przyczynią się brytyjskiemu społeczeństwu i gospodarce oraz są w stanie uzyskać dostęp do wysokiej jakości opcji pracy lub nauki.

Departament Edukacji będzie realizował swoje cele poprzez 12 priorytetowych sposobów:

1. Rekrutacja, rozwój, wsparcie i utrzymanie nauczycieli

- a. Zatrudnienie wystarczająco dużej liczby utalentowanych osób do nauczania w miejscach, w których są potrzebni.
- b. Wzmocnienie uniwersytetów oraz szkoleń i akredytacji prowadzonych w szkole, w tym zwiększenie rygoru treści ITT oraz odsetka ITT, które są prowadzone przez szkoły.
- c. Upewnienie się, że nauczyciele mają dostęp do wystarczającej ilości wysokiej jakości materiałów dydaktycznych i CPD.
- d. Sprzyjanie wiodącym światowym zawodom nauczycielskim, np. poprzez zmniejszenie biurokracji, ustanowienie Kolegium Nauczania, zwiększanie dostępu do nauczycieli i wykorzystanie wysokiej jakości ewidencji.

2. Utworzenie zasad jasnej i inteligentnej odpowiedzialności

- a. Reforma kontroli w celu poprawy niezawodności i użyteczności systemu dla rodziców, szkół i pracowników, a także poszerzenie systemu edukacyjnego – przy jednoczesnym zmniejszeniu obciążeń i niewłaściwych zachęt.

¹⁰²https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/508421/DfE-strategy-narrative.pdf (dostęp: 22.03.16)

- b. Wdrożenie nowych, napędzanych przez postęp i osiągnięcia wszystkich uczniów, środków związanych z odpowiedzialnością we wszystkich szkołach i placówkach edukacyjnych dla osób po 16. roku życia.
 - c. Zapewnienie rodzicom i osobom zarządzającym przejrzystych i łatwo dostępnych informacji w celu wsparcia wyboru szkoły oraz pomoc w rozliczaniu tych szkół.
3. Realizacja sprawiedliwego i trwałego finansowania edukacji
- a. Reforma szkół, i wadliwego finansowania poprzez wprowadzenie sprawiedliwej Formuły Krajowych Funduszy i poprawę efektywności wydawania finansów na uczniów.
 - b. Wraz z CLG i BIS, zapewnienie stabilności finansowania usług dla dzieci oraz osób w wieku 16-19 lat.
 - c. Obsługa wszystkich naszych instytucji w celu poprawy zarządzania finansami i poprawy efektywności.
4. Wzmocnienie opieki społecznej dla dzieci
- a. Zatrudnianie utalentowanych pracowników, poprawa jakości szkolenia i wprowadzenie jasnych standardów zawodowych w celu stworzenia silniejszego zawodu pomocy społecznej.
 - b. Budowanie kultury doskonałości w zakresie usług dla dzieci, poprzez zachęcanie do innowacyjnych, opartych na dowodach praktyk oraz wzmocnienie zarządzania i odpowiedzialności.
 - c. Reforma usług adopcyjnych, w tym rozwijanie nowych agencji regionalnych w celu szybkiego znalezienia kochających domów dla zagrożonych dzieci, a także udoskonalenie wsparcia dla dzieci i świadczenie im opieki.
5. Wzmocnienie systemu szkolnego i przywództwa
- a. Wsparcie systemu w celu wzmocnienia szkolenia i rozwoju kierownictwa, zwłaszcza kierowników średniego i wysokiego szczebla.
 - b. Motywowanie dobrych liderów, aby pracowali w trudnych obszarach i prowadzili Narodową Służbę Nauczania.
 - c. Zapewnienie jasnych ram dla kierownictwa (w tym dla Sojuszy Dydaktycznych i Liderów Edukacji) w celu umożliwienia skutecznego wsparcia pomiędzy szkołami w całym kraju - zapobieganie gorszym wynikom, promowanie współpracy i rozpowszechnianie najlepszych praktyk.

- d. Upewnienie się, że każda część kraju ma wystarczającą liczbę wysokiej jakości sponsorów i zarządców.
6. Ustanawianie rygorystycznych norm, programu i oceny
- a. Ustanowienie reformy wobec GCSE i egzaminów poziomu A, dzięki czemu będą one uznawane za złote standardy kwalifikacji oraz upewnienie się, że szkoły są w stanie zrealizować Krajowy Program Nauczania, jeśli zdecydują się to zrobić.
 - b. Poprawa umiejętności czytania i pisanie u wszystkich, w tym poprzez wzmocnienie podstawowych środków oceny i dostarczanie zreformowanych testów Key Stage 2.
 - c. Upewnienie się, że uczniowie mają oferowany bardziej elastyczny program studiów: zwiększenie ilości podejmowanych studiów STEM, EBacc i ułatwianie egzaminów poziomu A
 - d. Upewnienie się, że szkoły pomagają wszystkim uczniom osiągać postęp, zwłaszcza motywując najzdolniejszych uczniów i wspierając tych, którzy mają problemy w nauce.
7. Zreformowanie umiejętności osób w wieku 16-19
- a. Wraz z BIS (Business, Innovation and Skills) realizacja 3 milionów wysokiej jakości praktyk zawodowych.
 - b. Tworzenie jasnych, wysokiej jakości technicznych i zawodowych dróg prowadzących do zatrudnienia, które będą dostępne dla wszystkich i dostosowane do potrzeb gospodarczych Wielkiej Brytanii.
 - c. Reforma bazy dostawców, w celu upewnienia się, że każdy obszar jest skutecznie obsługiwany przez trwały, prężny i responsywny system szkół, Dalszej Edukacji i instytucji Sixth Form Colleges.
8. Wspieranie i ochrona narażonych dzieci.
- a. Uruchomienie proaktywnej funkcji zwalczania ekstremizmu oraz praca z Home Office i innymi agencjami w celu ochrony dzieci przed radykalizacją.
 - b. Szkoły wsparcia, aby pomóc dzieciom i młodzieży budować dobrą kondycję psychiczną, oraz dostępność wsparcia w miejscach, gdzie jest to potrzebne.
 - c. Osadzenie aktualnych reform i przegląd tejże strategii w celu poprawy szczególnych potrzeb edukacji i praw niepełnosprawnych - wzmocnienie pozycji rodziców i dzieci oraz poprawa rezultatów procesu kształcenia.
 - d. Wdrożenie reform do systemu alternatywnych form w celu poprawienia jakości i efektów osiągniętych przez uczniów.

9. Dążenie do poprawy zrównoważenia szkół

a. Osadzenie szkolnego systemu, odpowiedniego w długoterminowej perspektywie, który będzie zapobiegał gorszym wynikom, pomagał we wszystkich szkołach w poprawie i rozszerzeniu zasięgu wysokiej skuteczności szkół i liderów - przy jednoczesnym zwiększeniu tempa akademizacji i wyraźnym określeniu ról RSC, LA, MAT i szkół.

b. Szybka interwencja w szkołach osiągających słabe wyniki, aby upewnić się, że nasze najtrudniejsze szkoły są prowadzone przez naszych najlepszych liderów, zwłaszcza w obszarach długotrwałych lub przewlekłych słabych wyników.

10. Zapewnienie dostępu do wysokiej jakości miejsc tam, gdzie jest to potrzebne

a. Dostarczenie 500 nowych darmowych szkół, wraz z UIC w zasięgu każdego miasta.

b. Zadbanie o wystarczające zaopatrzenie i utrzymanie wysokiej jakości szkoły, specjalistów i miejsc dla osób po 16. roku życia tam, gdzie jest to potrzebne.

11. Opracowanie strategii wobec wczesnych lat edukacji

a. Rozszerzenie bezpłatnej opieki nad dziećmi do 30¹⁰³ godzin dla pracujących rodziców 3 i 4-latków.

b. Upewnienie się, że rynek działa sprawnie i skutecznie, dzięki czemu zapewnia wszystkim rodzicom wystarczającą ilość miejsc i uzyskanie dostępu do opieki nad dziećmi, do której są uprawnieni.

c. Skonstruowanie reform, które, koncentrując się na rozwoju pracowników, zwiększą jakość wczesnych lat edukacji i opiekę nad dziećmi oferowaną w całym kraju.

12. Budowanie charakteru i odporności

a. Wspieranie szkół w rozwoju uczniów na dobrze wykształcone, pewne siebie, szczęśliwe i elastyczne jednostki w celu zwiększenia osiągnięć akademickich, szans na rynku pracy i zdolności do uczestniczenia w społeczeństwie jako aktywni obywatele.

b. Ułatwienie dostępu do inspirującej kariery i osiągnięcia doświadczenia zawodowego.

Przy realizacji powyższych celów DfE będzie kierował się następującymi pięcioma zasadami:

1. Dzieci i młodzież przede wszystkim

¹⁰³ Aktualnie (marzec 2016) liczba ta wynosi 15 godzin.

Upewnienie się, że dzieci i młodzież, a także ich rodziny i opiekunowie, są zadowoleni z jakości systemu edukacji i opieki nad dziećmi.

2. Wysokie oczekiwania wobec każdego dziecka

Wykazujemy bezpardonową ambicję wobec każdego dziecka i młodego człowieka oraz zapewniamy, że nie będzie zapomnianych grup lub obszarów.

3. Wyniki, nie metody

Ustanowienie elastycznych, dobrze zmierzonych wyników i upoważnienie specjalistów, aby określili, jak je osiągnąć dzięki zastosowaniu innowacyjnych lokalnych rozwiązań.

4. Obsługiwana autonomia

Dostosowanie finansowania, kontroli, odpowiedzialności i rozliczalności w jednym miejscu, jak najbliżej linii frontu, jak to możliwe; upewnienie się, że instytucje mogą współpracować i korzystać ze wsparcia, którego potrzebują, aby nastawić dzieci na sukces.

5. Responsywność na potrzeby i działania

Upewnienie się, że instytucje reagują na zmieniające się potrzeby i działania użytkowników - autonomię można zdobyć i stracić; wraz z naszymi liderami, którzy już osiągnęli sukces, dzieci zdobywają autonomię, rozszerzają swoje wpływy i vice versa.

Załącznik 11
NAJWAŻNIEJSZE ZAŁOŻENIA DO ZMIAN W POLSKIM SYSTEMIE
OŚWIATY¹⁰⁴

Począwszy od września 2017 ustrój szkolny z obecnego systemu 6-letniej szkoły podstawowej, 3-letniego gimnazjum, 3-letniego liceum ogólnokształcącego, 4-letniego technikum i 3-letniej zasadniczej szkoły zawodowej ulegnie przekształceniu.

Zatem powstanie:

- 8-letnia szkoła powszechna,
- 4-letnie liceum ogólnokształcące,
- 5-letnie technikum i 5 – letnia dwustopniowa szkół branżowa z 3-letnim pierwszym stopniem i 2-letnim drugim stopniem.

8-letnia szkoła powszechna będzie obejmowała dwa poziomy, każdy po 4 lata – w sumie 4 klasy. Pierwszy poziom – podstawowy i drugi poziom – gimnazjalny. Zasadą będzie prowadzenie procesu edukacyjnego w ramach 8 klas w jednym budynku szkolnym. W przypadkach uzasadnionych (szczególnie na terenach wiejskich) poziom podstawowy będzie mógł być odłączony lokalizacyjnie od głównej siedziby szkoły powszechnej, która będzie obejmowała 8 klas (dwa poziomy edukacyjne) lub w szczególnie uzasadnionych przypadkach tylko poziom gimnazjalny. Jednak nadal będzie to jedna szkoła powszechna. Możliwość rozłączenia lokalizacyjnego poziomów szkoły powszechnej nie może zakłócić integralności oddziałów szkolnych.

Zmiany rozpoczną się od roku szkolnego 2017/2018. Wtedy uczniowie kończący klasę VI szkoły podstawowej staną się uczniami VII klasy szkoły powszechnej. Również – zasadnicza szkoła zawodowa stanie się branżową szkołą. Zmiany zakończą się w roku szkolnym 2023/2024.

Jednostki samorządu terytorialnego

Z punktu widzenia zadań gminnych zmiany rozpoczną się od roku szkolnego 2017/2018. Z punktu widzenia zadań powiatowych, zmiany rozpoczną się w roku szkolnym 2017/2018 poprzez powstanie branżowych szkół w miejsce zasadniczych szkół zawodowych. Zmiany w liceach ogólnokształcących i technikach rozpoczną się od roku szkolnego 2019/2020, a zakończą w roku szkolnym 2023/2024.

Warto zauważyć, że w roku szkolnym 2019/2020 w klasach I liceów ogólnokształcących, techników i branżowych szkół spotkają się dzieci kończące klasę

¹⁰⁴ <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/podsumowanie-ogolnopolskiej-debaty-o-edukacji.html> (dostęp: 22.08.16)

III gimnazjum z rok młodszymi kolegami kończącymi klasę VIII szkoły powszechnej. Dzieci kończące gimnazjum będą kształciły się w liceach ogólnokształcących i technikach odpowiednio 3 i 4 lata. Dzieci kończące VIII klasę szkoły powszechnej będą kształciły się w tych szkołach o rok dłużej.

Propozycje dotyczące zmiany struktury kształcenia zawodowego

W ramach proponowanych zmian przedstawiono także założenia nowej struktury szkolnictwa zawodowego. Będzie ona opierała się na utworzeniu II stopniowej szkoły branżowej. Po ukończeniu I stopnia i po zdaniu egzaminu z jednej kwalifikacji absolwent uzyska dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe. Uczeń będzie przygotowany już do podjęcia pracy lub kontynuowania kształcenia w szkole II stopnia.

Po ukończeniu szkoły branżowej II stopnia i po zdaniu egzaminu z drugiej kwalifikacji absolwent uzyska wykształcenie średnie zawodowe i dyplom technika. Uczeń po skończeniu branżowej szkoły II stopnia z tytułem technika może przystąpić do matury zawodowej oraz kontynuować kształcenie na wyższych studiach zawodowych w branży, w której uzyskał tytuł technika.

Aby ukończyć studia magisterskie, absolwent branżowej szkoły II stopnia będzie zobligowany do uzupełnienia matury podstawowej lub rozszerzonej. Co najmniej 50% zajęć w branżowej szkole będzie przeznaczone na kształcenie zawodowe.

W proponowanej strukturze pozostaje technikum działające na dotychczasowych zasadach, z maturą na poziomie podstawowym lub rozszerzonym oraz dyplomem potwierdzającym kwalifikacje zawodowe.

Założenia do zmian programowych – najważniejsze kwestie

UCZEŃ

- nauka programowania w szkołach
Wprowadzimy naukę programowania w szkołach już od najmłodszych lat.
- szerokopasmowy Internet w szkołach
W najbliższych dwóch latach planujemy wyposażyć wszystkie szkoły w dostęp do szerokopasmowego Internetu. Ministerstwo Cyfryzacji zarezerwowało około 270 milionów złotych ze środków unijnych na budowę infrastruktury internetowej w szkołach oraz 120 mln złotych na szkolenia nauczycieli.
- program „Aktywna Tablica”
przygotujemy program rządowy. Blisko połowa szkół nie ma tablic interaktywnych, chcemy, by docelowo była ona w każdej klasie.
- wycieczki do miejsc historycznych związanych z dziedzictwem kulturowym

Program dla szkół będzie przygotowany do września 2016 r.

- doradztwo zawodowe

Z danych GUS wynika bardzo duże zapotrzebowanie na absolwentów szkół zawodowych, natomiast istnieje nadpodaż absolwentów z wyższym i średnim wykształceniem, którzy bardzo często przekwalifikowują się bezpośrednio po ukończeniu szkoły. Sytuacja ta wynika między innymi z nieskutecznego doradztwa zawodowego. Dlatego MEN proponuje rozwiązania polegające na:

- wprowadzeniu ramowych programów doradztwa zawodowego,
- uwzględnieniu tematyki doradztwa w podstawie programowej na każdym etapie edukacji,
- obowiązku badania predyspozycji zawodowych uczniów przed wyborem ścieżki kształcenia w poradni psychologiczno-pedagogicznej,
- uzależnienie finansowania branżowego szkolnictwa od zapotrzebowania na rynku pracy.

Obecnie wysokość subwencji na szkolnictwo zawodowe w zasadzie nie zależy od rodzajów zawodów, w których kształcą się uczniowie. Zmiana ma na celu skierowanie większych środków do samorządów, które uwzględniają zapotrzebowanie na poszczególne zawody na lokalnym rynku pracy.

- wprowadzanie systemu dualnego w szkołach w kształceniu zawodowym.

Priorytetem działań MEN w obszarze kształcenia zawodowego jest aktywne włączenie pracodawców w proces kształcenia i egzaminowania. Takie działania możliwe będą dzięki m.in.: tworzeniu nowych zawodów oraz podstaw programowych; opracowywaniu programów nauczania dla zawodu (we współpracy ze szkołami) z uwzględnieniem umiejętności absolwenta dostosowanych do potrzeb lokalnego i regionalnego rynku pracy; realizację procesu kształcenia praktycznego uczniów (we współpracy ze szkołą i centrum kształcenia praktycznego); doposażaniu szkół/centrów kształcenia praktycznego w nowoczesną bazę techno-dydaktyczną; wsparciu kadrowemu szkół oraz zaangażowaniu pracowników przedsiębiorstwa w kształcenie praktyczne uczniów.

- Centra Kształcenia Praktycznego w każdym powiecie

W obecnej strukturze gospodarczej kraju, konieczne jest wprowadzenie modelu kształcenia, w którym ważną rolę spełniają dobrze wyposażone Centra Kształcenia Praktycznego (CKP) ze ścisłą współpracą z pracodawcami lub warsztaty szkolne. Ważne jest, aby każdy uczeń część kształcenia zawodowego realizował u pracodawcy. Założeniem proponowanych zmian jest to, aby w każdym powiecie funkcjonowało

jedno centrum kształcenia praktycznego. Jego zadaniem byłaby koordynacja kształcenia zawodowego, doradztwa zawodowego oraz organizacja i przeprowadzanie egzaminów zawodowych. W procesie realizacji kształcenia ustawicznego dorosłych, CKP będą prowadziły kształcenie dla rynku pracy odpowiadające zapotrzebowaniu pracodawców w poszczególnych branżach. Mają one także pełnić rolę ośrodka certyfikującego w oparciu o ustawę o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (ZSK).

- opinie urzędów pracy o kształceniu w zawodzie

W związku z potrzebą dostosowania kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy w określonych branżach MEN proponuje wydawanie weryfikowanej czasowo opinii przez powiatowe i wojewódzkie rady rynku pracy. Opinia będzie dotyczyła wprowadzenia i kontynuowania kształcenia w zawodzie. Wojewódzkie Urzędy Pracy będą wydawać ją na podstawie przeprowadzonych badań i diagnoz w zakresie zapotrzebowania na pracowników w określonych zawodach.

- utworzenie „Korpusu Fachowców”

Pozyskanie do współpracy ze szkołami wysokiej klasy specjalistów z przedsiębiorstw. Dodatkowo utworzony zostanie portal edukacyjno-zawodowy na poziomie województwa, który będzie odpowiedzią na brak informacji dotyczącej potrzeb oraz możliwości w zakresie kształcenia praktycznego u pracodawców, zarówno po stronie szkoły, jak i pracodawcy.

- Fundusz Rozwoju Edukacji Zawodowej (FREZ)

W ramach zmian dotyczących kształcenia zawodowego resort edukacji proponuje utworzenie specjalnego Funduszu Rozwoju Edukacji Zawodowej (FREZ), którego celem będzie finansowanie m.in.: doposażania szkół, centów kształcenia praktycznego w nowoczesną bazę techno-dydaktyczną; rozbudowy sieci centrów kształcenia praktycznego; kosztów prowadzenia praktycznej nauki zawodu u pracodawcy; organizowanie staży dla nauczycieli kształcenia zawodowego w celu uaktualniania wiedzy i umiejętności; dodatków motywacyjnych dla nauczycieli kształcenia zawodowego zatrudnionych w szkole, w centrum kształcenia praktycznego; dodatkowych uprawnień branżowych dla uczniów szkół zawodowych; doradztwa zawodowego. Źródłem finansowania FREZ mogłyby być środki z Funduszu Pracy, Spółek Skarbu Państwa, składek od zrzeszonych przedsiębiorców. Wprowadzenie do kryteriów awansu zawodowego na stopień nauczyciela dyplomowanego i mianowanego warunku współpracy z NGO działającymi w obszarze oświaty.

RODZIC

- wprowadzenie diagnozy funkcjonalnej jako podstawy wsparcia dziecka z wykorzystaniem Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF).
- powołanie wiodących poradni psychologiczno-pedagogicznych
W regionach powstaną wiodące poradnie. Ich liczba i miejsce będzie uzależniona od potrzeb w danych regionie kraju.
- placówka specjalistyczna
Zmiana nazwy: „przedszkole/szkoła/placówka specjalna” na „przedszkole/ szkoła/ placówka specjalistyczna”
- opieka nad szkołami polonijnymi („Rodzina polonijna”)
Stworzenie programu partnerstwa szkół w Polsce oraz szkół funkcjonujących w systemach oświaty innych państw i organizacji społecznych zarejestrowanych w krajach zamieszkania Polaków, prowadzących nauczanie przedmiotów w języku polskim.
- opracowanie, z uwzględnieniem konsultacji społecznych, Programu współpracy MEN z organizacjami pozarządowymi.
- wsparcie MEN w promowaniu idei wolontariatu szkolnego, upowszechnianiu jego funkcjonowania oraz przykładów dobrych praktyk, w tym podkreślanie potencjału NGO.
- połączenie programu wychowawczego i programu profilaktyki w jeden dokument zawierający treści wychowawcze i profilaktyczne, w tym wprowadzenie obowiązku przeprowadzenia diagnozy problemów szkolno-środowiskowych, wychowawczych i profilaktycznych

NAUCZYCIEL

- rozszerzenie trzystopniowej skali oceny pracy nauczyciela
Obecna skala jest zbyt wąska i nie pozwala na miarodajne odzwierciedlenie pracy nauczyciela. Dodatkowe oceny: szczególnie wyróżniająca (najwyższa) dla nauczycieli wykazujących się szczególnymi osiągnięciami, w nowym powiązaniu z awansem – możliwość skrócenia ścieżki awansu; ocena zadawalająca – pośrednia między dobrą i negatywną, będzie odnosiła się do niskiego poziomu jakości pracy, w nowym powiązaniu z awansem – wydłużenie ścieżki na kolejny stopień awansu. Propozycja zmian zostanie poddana pod uzgodnienia ze związkami zawodowymi i przedstawicielami jednostek samorządu terytorialnego.
- wprowadzenie obowiązku oceny pracy nauczycieli
Teraz ocena pracy nauczyciela nie jest obligatoryjna. Ubiegają się o nią przede wszystkim nauczyciele planujący udział w konkursach na dyrektora szkoły. Nowe rozwiązanie będzie oddziaływało motywująco na nauczycieli. Jeżeli praca nauczyciela

będzie dobrze oceniana, to jego ścieżka awansu będzie mogła być skrócona i tym samym nauczyciel uzyska wyższe wynagrodzenie po osiągnięciu nowego stopnia. Propozycja zmian zostanie poddana pod uzgodnienia ze związkami zawodowymi i przedstawicielami jednostek samorządu terytorialnego.

- wprowadzenie nowego stopnia awansu zawodowego

Takie rozwiązanie stworzy nauczycielom dalsze motywacyjne perspektywy. Teraz najwyższy stopień awansu (nauczyciel dyplomowany) osiągany jest przez nauczycieli po 10 latach pracy. Propozycja zmian zostanie poddana pod uzgodnienia ze związkami zawodowymi i przedstawicielami jednostek samorządu terytorialnego.

- wydłużenie pierwszego stażu z 9 miesięcy do 1 roku i 9 miesięcy

Obecny czas trwania pierwszego stażu w awansie, podejmowanego przez nauczyciela rozpoczynającego pracę, jest zbyt krótki. Nie zawsze pozwala młodemu nauczycielowi na zaadaptowanie w zawodzie i rozpoznanie predyspozycji do wykonywania zawodu. Propozycja zmian zostanie poddana pod uzgodnienia ze związkami zawodowymi i przedstawicielami jednostek samorządu terytorialnego.

- zindywidualizowanie długości ścieżki awansu nauczyciela w zależności od jakości pracy nauczyciela

Możliwość skracania lub wydłużania ścieżki awansu nauczyciela w zależności od jakości

jego pracy pozwoli na elastyczne, zindywidualizowane podejście do rozwoju zawodowego nauczyciela – dodatkowy element motywacyjny, możliwość promowania najlepszych nauczycieli. Propozycja zmian zostanie poddana pod uzgodnienia ze związkami zawodowymi i przedstawicielami jednostek samorządu terytorialnego.

- uwzględnienie udziału doradcy metodycznego w procedurach awansu

Opieka doradcy metodycznego, przygotowanego zawodowo do wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli byłaby korzystnym uzupełnieniem obecnych rozwiązań polegających na wyznaczaniu przez dyrektora szkoły opiekuna stażu dla nauczyciela podejmującego procedury awansu zawodowego. Propozycja zmian zostanie poddana pod uzgodnienia ze związkami zawodowymi i przedstawicielami jednostek samorządu terytorialnego.

- określenie statusu nauczyciela polonijnego

Włączenie do rozwiązań dotyczących awansu zawodowego nauczycieli prowadzących zajęcia z przedmiotów nauczanych w języku polskim w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw lub nauczanych w innych formach przez organizacje społeczne zarejestrowane za granicą.

- przygotowanie oferty doskonalenia zawodowego dla np.(...) asystenta ucznia obcojęzycznego w Krajowym Planie Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli

Wzrastająca liczba uczniów cudzoziemskich oraz doświadczenia szkół wskazują na zasadność zapewnienia w szkole asystenta ucznia przybywającego z zagranicy, który dysponuje odpowiednimi kwalifikacjami. W celu wsparcia procesu adaptacji, do zadań asystenta należy wspomaganie ucznia, nauczyciela i pedagoga oraz mediacja i pośrednictwo w relacjach z rodzicami.

- zwiększenie dodatku funkcyjnego dla nauczycieli pełniących funkcję wychowawcy klasy

Doceniamy ważną i trudną rolę nauczyciela jako wychowawcy klasy. O wysokości dodatku z tytułu pełnienia funkcji wychowawcy klasy decyduje organ prowadzący, średnio w kraju jest to ok. 122 zł. Planuje się ustalenie w przepisach minimalnej kwoty tego dodatku, wyższej od obecnie wypłacanej średniej kwoty dodatku.

- zwiększenie wsparcia małych szkół oraz wzmocnienie roli małych szkół jako ośrodków kulturalno-społecznych

Ze względu na ważną rolę społeczną i kulturową, jaką pełnią takie szkoły, zdecydowano

o zwiększeniu dotychczasowego poziomu ich wsparcia.

- objęcie dodatkowym wsparciem finansowym dzieci 6-letnich pozostających w wychowaniu przedszkolnym (zwiększenie środków z kwoty 1 338 zł na 4 300 zł na każde dziecko 6-letnie).

Objęcie subwencją dzieci 6-letnich, które są w wychowaniu przedszkolnym. Poziom dofinansowania dzieci w wychowaniu przedszkolnym z budżetu państwa na rok 2017 to ok. 1 338 zł. Zmiana zakłada zwiększenie tego poziomu finansowania dla dzieci 6 -letnich pozostających w wychowaniu przedszkolnym do kwoty 4300 zł.

- dążenie do likwidacji obowiązku rozliczania średniego wynagrodzenia na każdym stopniu awansu zawodowego nauczycieli

Likwidacja obowiązku rozliczania się na poszczególnych stopniach awansu zwiększy elastyczność wynagradzania nauczycieli w ramach jednostki samorządu terytorialnego. Obecnie w ramach jednego samorządu nauczyciele na poszczególnych stopniach awansu zawodowego powinni osiągać średnio wysokość wynagrodzenia określonego w ustawie – Karta Nauczyciela. Szczególnie w przypadku małych samorządów usztywnia to system wynagrodzeń i utrudnia ich kształtowanie w zależności od ich zaangażowania w pracę. Propozycja zmian zostanie poddana pod uzgodnienia ze związkami zawodowymi i przedstawicielami jednostek samorządu terytorialnego.

Ostateczne rozwiązania szczegółowe dotyczące awansu zawodowego wypracuje zespół branżowy, który zostanie powołany przy Ministrze Edukacji Narodowej w ramach współpracy w Radzie Dialogu Społecznego stron - pracowników, pracodawców oraz rządu).

Departament Informacji i Promocji Ministerstwa Edukacji Narodowej

Załącznik 12
ZESTAWIENIE BADANYCH OSÓB Z UWZGLĘDNIENIEM WIEKU, PŁCI,
NARODOWOŚCI, UNIwersYTETU ORAZ KIERUNKU STUDIÓW.

Lp.	Osoba badana	wiek	płeć	kraj	Uniwersytet	Kierunek studiów	Olimpiada
1	James	19	M	UK	Oxford Uni.	CE ¹⁰⁵	UKLO ¹⁰⁶
2	Tom	19	M	UK	Oxford Uni.	CE	UKLO
3	Piter	18	M	UK	Oxford Uni.	Fizyka	BFO ¹⁰⁷
4	Maria	19	K	UK	Oxford Uni.	ELL ¹⁰⁸	UKLO
5	Annabel	20	K	UK	Oxford Uni.	ELL	UKLO
6	Johana	20	K	UK	Oxford Uni.	CE	UKLO
7	Jack	18	M	UK	Oxford Uni.	CE	UKLO
8	Steve	19	M	UK	Oxford Uni.	HP ¹⁰⁹	Filozofia
9	Maciej	20	M	UK	Oxford Uni.	CSP ¹¹⁰	BIO ¹¹¹
10	Mat	20	M	UK	Oxford Uni.	CS ¹¹²	BIO
11	Mike	20	M	UK	Oxford Uni.	CS	BIO
12	Matylda	19	K	UK	Oxford Uni.	Medycyna	BBO ¹¹³
13	Kevin	18	M	UK	Oxford Uni.	Matematyka	BMO ¹¹⁴
14	Jury	19	M	UK	Oxford Uni.	CE	UKLO
15	Dylan	20	M	UK	Oxford Uni.	CE	UKLO
16	Mateusz	20	M	PL	Uniwersytet Śl.	SMO ¹¹⁵	Filozofia
17	Michał	19	M	PL	Uniwersytet Śl.	SMO	Filozofia
18	Patrycjusz	19	M	PL	Uniwersytet Śl.	SMO-Prawo	WOS
19	Monika	19	K	PL	Uniwersytet Śl.	J. rosyjski	j. rosyjski
20	Marek	20	M	PL	Uniwersytet Śl.	SMO	Historia
21	Ania	20	K	PL	Uniwersytet Śl.	Historia	Historia
22	Kamil	21	M	PL	Uniwersytet Śl.	SMO	WOS
23	Jagoda	18	K	PL	Uniwersytet Śl.	Prawo	Filozofia
25	Marta	19	K	PL	Uniwersytet MCS ¹¹⁶	Prawo	ITiW ¹¹⁷
26	Ola	19	K	PL	Uniwersytet MCS	Prawo	WoUE ¹¹⁸
27	Jacek	22	M	PL	Uniwersytet MCS	Prawo	Historia
28	Daria	19	K	PL	Uniwersytet MCS	Prawo	Historia
29	Katarzyna	19	K	PL	Uniwersytet MCS	Lingwistyka	j. rosyjski
30	Bartłomiej	20	M	PL	Polit. Lubelska	Mechatronika	j. rosyjski

¹⁰⁵ Classics and English

¹⁰⁶ United Kingdom Linguistics Olympiad

¹⁰⁷ British Physics Olympiad

¹⁰⁸ English Language and Literature

¹⁰⁹ History and Politics

¹¹⁰ Computer Science and Philosophy

¹¹¹ The British Informatics Olympiad

¹¹² Computer Science

¹¹³ British Biology Olympiad

¹¹⁴ The British Mathematical Olympiad

¹¹⁵ Studia międzyobszarowe

¹¹⁶ Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

¹¹⁷ Innowacji Technologicznych i Wynalazczości. Marta była również finalistką w olimpiadzie Wiedzy o Prawach Człowieka w Świecie Współczesnym oraz dwukrotnie w Olimpiadzie Mediawistycznej.

¹¹⁸ Wiedza o Unii Europejskiej